فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم

* أ . د / أمل محمد حسونة
** أ . د / محمد إبراهيم عبد الحميد
*** أ / مريانا نادى عبد المسيح

ملخص البحث

عنوان البحث : فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

هدف البحث : يهدف البحث الحالى إلى محاولة التأكد من فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

عينة البحث : تكونت عينة البحث من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من أطفال المستوى الثانى والتى تراوحت أعمارهم من بين (٥-٦) سنوات من أطفال المستوى الثانى تم إختيارهم بناءاً على الدراسة الإستطلاعية التى قامت بهم الباحثة حيث تم تقسيمهم إلى (١٠) أطفال من المجموعة التجريبية و(١٠) أطفال من المجموعة الضابطة .

أدوات البحث : إختبار رسم الرجل جودانف هاريس،وإستمارة المستوى الإجتماعى والأقتصادى ، بطارية صعوبات التعلم النمائية ، مقياس خصائص التفكير الإيجابى لطفل الروضة .

---

* أستاذ علم نفس الطفل " الصحة النفسية " وعميد كلية رياض الأطفال ورئيس قسم العلوم النفسية - جامعة بورسعيد
** أستاذ مناهج الطفل بقسم العلوم التربوية ووكيل كلية رياض الأطفال لشئون الدراسات العليا والبحوث - جامعة بورسعيد
*** معيدة بقسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة بورسعيد

نتائج البحث :

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال كل من أطفال المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الإيجابى لصالح التطبيق البعدى .

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدى"

٣) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج والقياس التتبعى بعد مرور شهر من إنقضاء البرنامج على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية .

الكلمات الافتتاحية : التفكير الإيجابى ــ صعوبات التعلم .

Abstract :

Research Titel: Effectiveness of Training Program on Based the Development of Some Positive Thinking among the Characteristics of Pre-school Children with Learning disabilities

Research Goals: The current research is aimed at trying to make sure the impact of the training program based on the development of some of characteristics of positive thinking.

Human Limitations: Research sample consisted of (20) children (from both genders) from kindergarten with learning

disabilities, which their ages between (5-6) years old, they're chosen upon conducted survey by researcher who divided them on two groups as (10) children for both of control and (10) children for experimental groups.

Research Tools: Test draw a man to Good Enough Hares, Economic and social levels Form, Battery developmental learning disabilities, A measure of positive thinking kindergartners properties

Result of research:.

1) There are significant differences between the mean scores of the experimental group & control group on the scale of characteristics of positive thinking in favor of post-scale.
2) There is a statistically significant difference between the mean scores in both of the children of the experimental group and children of the control group on both of pre & post measurement on manifestations of positive thinking scale and its sub-dimensions for the post-measurement.
3) There is not a statistically significant difference between the mean scores in the children of the experimental group in both of iterative& post-measurement after applying the program for month on manifestations of positive thinking scale and its sub-dimensions.

Research Words: Positive Thinking,Learning Disabilities

مقدمة البحث

إن سلوك الأطفال بين الرابعة والسادسة محصلة لمفاهيمهم عن ذواتهم فالأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم إيجابيا ، أى باعتبارهم محبوبين ، ومرغوبا فيهم ، وذوى كرامة وإحترام يسلكون وفق تلك النظرة ، أما الأطفال الذين يواجهون المشكلات والإهانات والتقليل منهم منذ صغرهم فى البيوت والحضانات والروضات ، فقد يكبرون ليدخلوا السجون ومراكز الأحداث أو يكونوا غير متوافقين على الأقل فى مراكز أعمالهم وغير محبوبين ، لأن هؤلاء الناس ينظرون لأنفسهم بصورة سلبية ، باعتبارهم كما يشعرون بأنهم أفراد غير مرغوب فيهم وغير مقبولين ، لأن الطفل يتخيل أن من يحبه يراه جميلا لطيفا جذابا ، فيشعر بجمال كل ما يحيط به بالسعادة ، وهنا يسيطر عليه الخيال الإيجابى والتفكير الإيجابى لأن لديه ثقة بالنفس (زكريا الشربينى ، يسرية صادق ، ٢٠٠٥ ، ص ١١٦) .

ولذلك يشير العديد من المربين وعلماء النفس إلى اختلاف مستويات الأطفال فى مرحلة الروضة من حيث استعدادهم ، وقدراتهم ، وإمكاناتهم ، ومدى اكتسابهم لبعض المهارات ، وخصائصهم العقلية ، والاجتماعية ، والانفعالية ، والحركية ، والسلوكية ويرجع ذلك إلى وجود فروق فردية بين الأطفال وربما إلى اختلاف الفئة ، ومن أهم هذه الفئات فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم التى أصبحت أكثر الفئات إنتشاراً فى مجال التربية الخاصة والتى لاقت اهتماماً واسع المجال ، وذلك لزيادة عددالأطفال الذين يصنفون فى نطاق هذه الفئة .

وتكمن خطورة مشكلة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى كونها صعوبة خفية فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، أو الأكاديمية ، أو الاجتماعية يكونون عادة أسوياء ، ولا يستطيع الوالدان أو المعلمة فى بعض

الأحيان اكتشاف هذه الصعوبات لتقديم بعض الأساليب العلاجية وخدمات التربية الخاصة لهم ، مما يجعلهم يعانون من صعوبات التعلم وبعض المظاهر الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التى تؤدى إلى التفكير السلبى مثل عدم القدرة على حل مشكلاتهم واتخاذ القرارت ، تدنى مستوى الذات وعدم القدرة على الانجاز وضعف الثقة بالنفس ، والاتكالية وعدم تحمل المسئولية .

ومع ظهور" علم النفس الإيجابى " وهوالأحداث فى مجال العلوم النفسية ، وهومجال يتطور بسرعة ويتركزطموحة فى تحقيق البحوث التجريبية الصلبة فى مناطق مثل التدفق ، والسعادة ، والرفاهية ، ونقاط القوة الشخصية ، والحكمة ، والإبداع ، والصحة النفسية والخصائص الإيجابية للجماعات والمؤسسات ، كما يعرف بأنه الدراسة العلمية لنقاط القوة ، والفضائل التى تمكن الأفراد والمجتمعات من الأزدهار .

(على أحمد، ومحمد محمود ، ٢٠١٣، ص١٠)

وقد أثبتت دراسة (Bob,A, et al.,2012) أن إضطراب صعوبات التعلم يصاحبه إضطرابات أخرى أهمها فرط الحركة وتشتت الانتباة كما يصاحبه مظاهر سلوكية سلبية كضعف الانجاز الاكاديمى وضعف أداء الأنشطة الإجتماعية والتواصل وعدم الثقة بالنفس ، وعدم التمكن من حل المشكلات وأوصت هذه الدراسة بتعديل هذه السلوكيات السلبية من خلال تنمية مهارات التفكير لهؤلاء الأطفال والتى تساعدهم على التخلص من هذه السمات السلبية وتحسن من قدراتهم على التعلم والتحصيل الاكاديمى .

وأيضا (Shepherd,R.,2014.p.83) أن هناك بعض الأحتياجات الأساسية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وأهمها الممارسة المبنية على المعرفة والمهارات والفهم ، فإن المساعدة المبكرة والفعالة لهؤلاء الطلبة تؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس آثارها على الطفل وعلاقاته بالآخرين وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وترفع من تقدير الذات لديهم .

لذلك فقد أستقر مفهوم التفكير الإيجابى من خلال عدة مفاهيم متنوعة ، من أهمهما التفكير البنائى Constructive Thinking الذى قدمته النظرية البنائية وهو يركز على أكتساب بعض المهارات النفسية التى تساعد على مواجهة العديد من المشكلات ، وأيضا التفكير الفرصة Opportunity Thinking والذى قدمه سوليفان وهو يركز على زيادة إنتباه الفرد وتفكيرة من أجل تحقيق النجاح فى أى مشكلة والجوانب التى تؤدى إلى تحدى المشكلة وحلها ، (Neck, C., & Manz, C.,1992) ، حيث أكد كلاً من (Juile,K.,&Edward.C.,2002.pp.993-1001) إلى تعميم مبادىء وتوجيهات علم النفس الإيجابى على الأفراد المستخدم من أجل زيادة الأداء الوظيفى الإنسانى ، فى الوقت الذى يزداد فيه إنتشار علم النفس الإيجابى على كلا من الصعيدين داخل علم النفس ، وعلى صعيد الثقافة بشكل عام ، كما يشمل علم النفس الإيجابى على التفكير الإيجابى والسلبى والذى يتمثل فى أساليب التفكير التى قد تختلف فى القيم وفوائد من حيث التفاؤل والتشاؤم الذى يختلف من فرد لأخر ، ومن موقف لأخر ، ومن ثقافة لأخر .

ونتيجة لذلك ظهر التفكير الإيجابى وهونوع من أنواع التفكير التى تعتمد على ممارسة الأفراد للسلوك الإيجابى ولدية ذاتة تتميز بالإيجابية والثقة بالنفس أيضا وشعور بالسعادة والتفاؤل وقدره لحل المشكلات المختلفة فى الحياة اليومية وتحمل للمسئولية وتسامح للآخرين ، حيث أشار دراسة (McGuinness, C.,2013) إلى أن الطفل بطبيعته مفكر ، ويجب تدريب الأطفال على مهارات التفكير الإيجابى منذ صغرهم فى مرحلة الروضة ومن أهم هذه المهارات مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات ، ورأى أن خطوات التفكير الإيجابى هى : وضع أهداف محددة ، و اتخاذ القرار ، ومهارات الثقة بالنفس ، الإستقلالية ، إحترام الذات ، الشعور بالتفاؤل .

كما اهتمت دراسة (Patnaik,G.,2013.p.121) التى بعنوان أثر التفاؤل والمشاعر الإيجابية على الصحة النفسية بتوضيح ان علم النفس الإيجابى يساعد الطفل على التفاؤل وتفسير المواقف والأحداث بشكل أفضل وأمثل وصولاً للصحة النفسية ، فالتفاؤل سمة مرغوب فيها يجب تنميتها عند الأطفال الصغار ، كما أن التفكير الإيجابى يساعد على الثقة بالنفس من أجل تحقيق الرفاهيه النفسية التى هى ضرورة للصحة النفسية الجيدة .

ويتبين مما سبق أهمية تنمية التفكير الإيجابى لبعض الخصائص الإيجابية مثل حل المشكلات ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسئولية والذى ألقت الباحثة الضوء عليهما من أجل تنميتهم لدى عينة البحث وهى فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهى من أهم الفئات التى يجب الأهتمام بها داخل الروضات وتقديم الأنشطة المناسبة لها والبرامج التربوية والعلاجية المناسبة لها .

يتبين مما سبق أهمية تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى هؤلاء الأطفال فى مرحلة الروضة فى الوقت الذى تندر فيه البرامج التدريبية الموجهه لتنمية بعض الخصائص لدى هذه الفئة من الأطفال ، هذا بالأضافة إلى ما لاحظته الباحثة خلال العمل بالتدريب الميدانى والزيارات الميدانية لمؤسسات رياض الأطفال أن هناك العديد من الأطفال يعانون من بعض صعوبات التعلم التى تجعلهم يفكرون بشكل سلبى فليس لديهم القدرة على حل مشكلاتهم ويتميزون بعدم الثقة بالنفس والأعتمادية ممايترتب عليه تكوين أفكار تتميز بالسلبية وبالفشل والخمول وعدم التفاؤل وقله إحترام للذات لديهم .

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالى التى تستهدف تصميم برنامج تدريبى قائم على تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

مشكلة البحث :

نمت مشكلة الدراسة من خلال الإطلاع على الأدبيات والأطر النظرية وإجراء إستطلاع رآى لأولياء الأمور والمعلمات بالروضة عن أهم المظاهر السلوكية التى يتم ملاحظتها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم من عدم القدرة على حل مشكلاتهم ، وضعف الثقة بالنفس ، والاتكالية وهذه تعتبر مؤشرات لصعوبات التعلم الاجتماعية ، وكذلك ملاحظة الباحثة أثناء عملها بمجال التدريب الميدانى عن وجود بعض الأطفال يعانون من صعوبات تعلم نمائية ، حيث أن عدم الإهتمام بهذه الصعوبات النمائية يؤدى إلى صعوبات أكاديمية فى المراحل الأخرى اللاحقة من مرحلة الروضة وظهور بعض الخصائص والسلوكيات لديهم التى تؤثر عليهم فى العديد من المجالات والتى تؤثر بدورها على النواحى الاجتماعية والانفعالية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال ومن أهم هذه المظاهر الاتكالية وعدم تحمل المسئولية ، وضعف الثقة بالنفس مما يؤدى إلى نقص الدافعية لديهم ، وعدم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة والشعور بتدنى الذات ، وعدم التوافق الاجتماعى ، والاحساس بالفشل ، والاكتئاب ، ونقص الشعور بالأمن والانسحاب الإجتماعى (خولة يحى ، ٢٠١٤، ص٢٨٨-٢٩١ ، وأحلام محمود ، ٢٠١٠ ، ص ٨٦-٨٩ ، وسعيد العزالى ، ٢٠١١، ص٥٨ ، وحميدة العربى ، ٢٠١٥ ، ص٢١٦) ، حيث أشارت دراسة (Livingston, K,2000) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفقدون المشاعر الإيجابية فى التفكير كما أنهم يعانون من بعض الضغوط فى حياتهم، وأسفرت نتائج الدراسةعن وجود علاقة قوية وبارزة بين نسبة الذكاء والعوامل الوقائية ، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم نسبة ذكاء مثل الأطفال العاديين تمكنهم من القدرة على : تحمل المسئولية ، والسيطرة الداخلية ، والقدرة على طلب المساعدة بشكل لائق ، والتفكير

الإيجابى ، والتوقعات الإيجابية ، وتنمية مهارات اللازمة لحل المشكلات ، وتعليم الطفل مبادىء المواطنه ، والمشاركة الفعالة .

وبناء على ما سبق فقد إهتمت الباحثة بتنمية بعض مظاهر التفكير الإيجابى ، وذلك لقلة الدراسات التى اهتمت بتوجية هذا النوع من التفكير لهذة الفئة فى مرحلة رياض الأطفال ، فبعض الدراسات اهتمت بتنمية التفكير الإيجابى لدى هؤلاء الأطفال مثل دراسة (إنتصار رضوان ، ٢٠١٢) إلى التعرف على أثر تنمية التفكير الإيجابى فى خفض الضغوط النفسية للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة حيث طبقت أدوات الدراسة اختبار تشخيص صعوبات القراءة ، اختبار الذكاء المصور ، استبيان الضغوط النفسية ، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى التفكير الإيجابى بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى .

كما نوهت دراسة (أسماء عدلان ، ٢٠١٤) بالكشف عن أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الإيجابى فى تنمية بعض سمات الشخصية ، وحل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ الإعدادية ذوى صعوبات التعلم ، وتتبع أثر البرنامج التدريبى لتنمية بعض سمات الشخصية (الثقة بالنفس ، التفاؤل ، المرونة ، حل المشكلات الحياتية) لدى أفراد العينة .

فى حين تناول كلٌ من(زينب دردير ى ، وزينب رجب،٢٠١٤) فى دراستهما بعنوان برنامج قائم على الأنشطة الحركية فى تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة بطيئي التعلم لتعليمهم مهارات التفكير الإيجابى بما يسمح بتحسن أداء مهارات التعاون والتواصل والثقة بالنفس وتحمل المسئولية ، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير جوهرى للبرنامج بعد تطبيقة، واستمرارية تأثيرة فى تنمية مهارات التفكير الإيجابى بما يسمح بتحسن أداء مهارات التعاون ، والتواصل ، والثقة بالنفس وتحمل المسئولية ، وقد أوصت الدراسة بالتأكيد على نشر ثقافة التفكير الإيجابى لدى معلمات

رياض الأطفال عامة وذوى الاحتياجات خاصة كالتوحد وصعوبات التعلم والمعاقين سمعياً وبصرياً .

ولذلك فترى الباحثة أن هؤلاء الأطفال بحاجه ماسة إلى تنمية بعض خصائص التفكيرالإيجابى لديهم ، من أجل التغلب على الصعوبات النمائية التى يعانون منها وتنمية قدراتهم على النجاح فى مختلف أمور حياتهم .

لذلك يعد التفكير الإيجابى نوع من أنواع التفكير الذى تشير إليه العديد من الدراسات التربوية فى الآونه الأخيرة ، نظراً لأهميته فى تنمية بعض مهارات التفكير ، وما يتميز به من الخصائص التى يمكن تنميتها لدى شخصية الأطفال والكبارفى مختلف المراحل العمرية ، للتعامل مع تحديات المستقبل ، والتى تتمثل فى إحترام الفرد لذاته وزيادة قدرته على التأقلم لحل مشكلاته ، والتواصل الإيجابى مع الآخرين والأعتماد على النفس والثقة بها .

حيث هدفت دراسة (Goldberg,C.,2005) إلى تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من أطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال برنامج كمبيوترى مقترح ، وتنمية الثقة بالنفس من خلال التغذية الراجعة ، وتدريب الطفل على مهارات حل المشكلات التى يبدأ من إثارة حب الاستطلاع وتفسير الحلول والثقة بالنفس ومهارة حل المشكلات لدى هؤلاء الاطفال .

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى الإجابة عن التساؤلات الأتية :

- ما فعالية البرنامج التدريبى المقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى مجموعة من التساؤلات الفرعية الأتية :

١) ما خصائص التفكير الإيجابى التى ينبغى تنميتها لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم ؟

٢) هل توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي على مقياس خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج ؟

٣) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى محاولة التأكد من فعالية البرنامج التدريبي القائم على تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم ، وتتلخص الأهداف فيما يلي :

١) تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

٢) التعرف على خصائص التفكير الإيجابى التى يمكن تنميتها لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

٣) التأكد من فعالية أنشطة البرنامج في تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم

أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث في الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على تنمية خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم ، وتنطوي أهمية هذا البحث من الناحية النظرية والتطبيقية على يلى :

أولاً: الأهمية النظرية :

١) الكشف عن أهم خصائص التفكير الإيجابى التى يمكن تنميتها لدى الأطفال بالروضات .

٢) أهمية دراسة خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم للتغلب عليها والقضاء على الصعوبات التى تواجهه هؤلاء الأطفال .

٣) تفتح المجال لدراسات أخرى تهتم بخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية .

٤) لفت أنظار معلمات رياض الأطفال والعاملين بالمجال بأهمية الأهتمام بالتفكير الإيجابى وتنمية خصائصة ومهاراته لدى الأطفال فى مرحلة الروضة .

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١) تسهم هذه الدراسة في تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢) قد يستفيد من الدراسة كلاً من الآباء والمعلمات والأخصائيين النفسيين والإجتماعيين وأخصائيي الأطفال ذوى صعوبات التعلم في تدريب أطفالهم على بعض السلوكيات وتنمية بعض الخصائص لديهم من خلال تطبيق برامج علاجية وإرشادية وتربوية .

حدودالبحث :

الحدود المكانية : تم اختيار الأطفال عينة البحث من أطفال روضة مدرسة عمروبن الخطاب التجريبية بمحافظة بورسعيد.

الحدود الزمانية : تم تطبيق البرامج في مدة زمنية قدرها ثلاثة أشهر بواقع ثلاث أنشطة أسبوعياً وتستغرق مدة النشاط خمس وأربعين دقيقة .

الحدود البشرية : تكونت عينة البحث من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من أطفال المستوى الثانى والتى تراوحت أعمارهم من بين (٥-٦) سنوات من أطفال المستوى الثانى تم إختيارهم بناءاً على الدراسة الأستطلاعية التى قامت بهم الباحثة حيث تم تقسيمهم إلى (١٠) أطفال من المجموعة التجريبية و(١٠) أطفال من المجموعة الضابطة .

الحدود الموضوعية : يقتصر البحث على بعض خصائص التفكير الإيجابى وهى(حل المشكلات، الثقة بالنفس، تحمل المسئولية).

مصطلحات البحث :

- **البرنامج التدريبى (Training Program)** :

هوبرنامج يقدم للأطفال بهدف تنمية مهاراتهم على أسس ومبادىء تتحدد فى تدرج التدخل والإستجواب التدريجى الذى يقوم على التدرج فى تعليم الأطفال المعرفة والسلوكيات الصحيحة والتمييز بين السلوكيات الصحيحة والخاطئة فى إطار صيغ إستفهامية .

(بديعة حبيب ،٢٠١٠ ، ص ١٥٨-١٥٩) .

- **التفكير الإيجابى (Positive Thinking)** :

التفكير الإيجابى هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم افكارة ومعتقداته ، والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعة من النتائج الناجحة ، وتدعيم حل المشكلات ، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلى تسعى إلى الوصول لحل المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة ، وباستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير ، ولتدعيم ثقة الفرد فى النجاح من خلال تكوين انظمة عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلى .

(أمانى سعيدة ، ٢٠٠٥ ، ص ٤) .

ويعرف بأنه نمط من أنماط التفكير المنطقى الذى يبتعد فيه الفرد عن التفكير الهدام ، والتى تحمل بعض المعتقدات التى توجه الأفكار إلى المشاعر

السلبية والسيطرة على توجيه المشاعر والمبالغة فى رؤية الخطأ والنظرإلى العيوب . (Stallard,P.,2002) .

التعريف الإجرائى للباحثة :

التفكير الإيجابى هو نمط من أنماط التفكير الفعال يستطيع الطفل من خلاله التفكير بشكل إيجابى من أجل التغلب على المشكلات التى تواجه باتخاذ القرارات الإيجابية، والثقة فى ذاته وقدراته مما يجعلة قادراً على تحمل مسئولية تصرفاته .

صعوبات التعلم (learning disabilities) :

يعرفها سليمان عبد الواحد على أنه "مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الأضطراب فى وظائف نصفى المخ المعرفية والإنفعالية ، كما أن هؤلاء الأفراد لايعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية) ، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ، ولا يعانون من حرمان بيئى سواء كان (ثقافى أم اقتصادى أم تعليمي) ، وأيضا لا يعانون من إضطرابات إنفعالية حادة أو إعتلال صحى" .

(سليمان عبد الواحد ، ٢٠٠٧ ، ص ٥٩)

التعريف الإجرائى للباحثة :

صعوبات التعلم هى عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الأفراد تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة نمائية أو أكاديمية أو إجتماعية ، قد ترجع إلى إضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزى يمكن أن يحدث على إمتداد حياة الفرد وأنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئى سواء كان (ثقافياً أم إقتصادياً أم تعليمياً) وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية

حادة أو حرمان حسى وتلك الصعوبات ينتج عنها حدوث بعض المظاهر الاجتماعية والانفعالية والسلوكية تجعلهم مختلفين عن أقرانهم من العاديين .

الإطار النظري :

ويتضمن هذا الإطار ما يلي :

المبحث الأول التفكير الإيجابى :

أولاً : **مفهوم التفكير الإيجابى** :

التفكير الإيجابى عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على استغلال الطاقات والإمكانات الكاملة لدى الفرد ، ويقوم التفكير الإيجابى على قدرة الفردعلى بناء وتنظيم افكاره ومعارفه وخبراته ، والأختيار من بينها ما يلائم الموقف الحالى ، وتركيز شعوره ، وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق الأهداف التى يسعى إليها والتخطيط الجيد للمستقبل (إبراهيم الفقى، ٢٠٠٩) .

التفكير الإيجابى هو قدرة الطفل على التحكم فى الأفكار التى ترد ذهنه وتوجيهها وجهه إيجابية متفائلة بدلاً من توقع الأشياء السيئة واعتقاده أنه لا يوجد حل لما يواجهه من عقبات ومشكلات ، فالتفكير الإيجابى هو أن يفكر الطفل بهدوء وتركيز ولا يتسرع فى إتخاذ قرارته وأفعاله وأن يتوقع الأفضل دائماً فى النتائج ويكون لديه ثقة بذاته وإيمان بالله وأن تحمل افكاره والشجاعة والحماس والتصميم على مواجهة أى موقف أو صعاب تواجهه بما يتفق مع ما تعلمه من أخلاقيات

(عبير محمود ، ٢٠٠٨ ، ص١٤٤)

ثانياً : **أهمية التفكير الإيجابى** :

التفكير الإيجابى هو حب الذات :

إن الطفل يحب نفسة إذا أحبه والداه وهو يحب من يعطف عليه ، ومن يعاملة معاملة حسنة ومن يحبه لأن الحب هو كالمرآة ، والطفل الذى يفكر

تفكيراً إيجابياً ، يكون ذلك نتيجة إضفاء والديه الحب والحنان عليه والتقدير والاحترام لأرائه وتعزيز اعماله وافعاله تعزيزاً إيجابياً .
(ناديا العريفى ،٢٠٠٥، ص ١٦٦) .

ولكى يتم حديث النفسى الإيجابى وحب الذات لدى الطفل فالأبد من توافر الذات الأيجابية فهناك بعض الأساليب أشارت إليها الباحثة تعمل على تنمية مفهوم إيجابى نحو الذات للطفل :

- تنمو الذات الأيجابية عن طريق التفاعل الطبيعى السوى مع الطفل وبتمكينه من التعبير الصريح عن الرأى وبمساعدتة فى اتخاذ القرار اللازمة وبتدريبة وتوجيهه فى ذلك وبإتاحة الفرصة أمامه للتدخل والإيجابية وبتعزيز استجاباته الناجحة ومبادراته الصحيحة وبالعمل على إشعاره باستمرار الحب والعطف والحنان والأحترام والثقة المتبادلة ، وعن الإستماع إليه وفهم تصرفاته وأفعاله ، وبتحديد دورة ومكانته فى الحياة .
- والأشخاص المهتمون فى حياة الطفل يجب أن يساعدوه على تأسيس مشاعر إيجابية عن جسده ومظهره والتى يتم رؤيته من قبل الآخرين ، فالجسد هو الوسيلة الوحيدة الأكثر أهمية للتعبير عن ذات الطفل ككل ويتكون لديه مفهوم ذات إيجابى عندما يشعر بانه كفء جسمانيا وسوف يساعده ذلك على الأندماج فى أنشطة أكثر من أقرانه ، كما أن كمية ونوعية القبول الذى بيديه الوالدان والإستحسان ، يحدد إلى حد كبير صور الأطفال عن أنفسهم ، فالأطفال يميلون إلى إدراك استحسان الوالدين وأهتمامهم كمؤشرات عن أهميتهم ودلالتهم ، وباستمتاعهم بهذه الدلائل على أهميتهم الشخصية ، فإنهم يتعلمون التفكير والأعتقاد فى أنفسهم بطريقة إيجابية ، فالأهتمام الوالدى يرتبط بشكل إيجابى بمفهوم الذات

والمحبة الوالدية ومفهوم ذات الطفل هى أحد النتائج الأكثر اتساقاً مع بحث تأثير الأسرة على تكوين مفهوم الذات .

(شحاته سليمان ، ٢٠٠٨ ، ص ص ٨٨-٨٩)

وهذا يتفق مع دراسة (Burnett,p,1994) والتى توصلت نتائجها إلى إرتباط الحديث النفس الإيجابى إرتباط إيجابى بالثقة بالنفس والإرتباط السلبى بالأفكار غير المنطقية والإكتئاب ، كما وضحت دراسة (أمانى سعيدة ، ٢٠٠٥) أن أهمية التفكير الإيجابى تظهر فى التخلص من الضغوط النفسية واستخدمت حديث الذات لنمو التفكير الإيجابى والتخلص من الضغوط النفسية ، ودراسة (Caprara, G., & Steca, P. ,2006.p.603) بعنوان فعالية الذات التنظيمية فى إدارة الإنفعالات والعلاقات الأسرية بالتفكيرالإيجابى والسعادة حيث تهدف إلى دراسة نموذج مفاهيمى يستند إلى دوراً حاسماً فى فعالية معتقدات الذات التنظيمية والعلاقات المتبادلة بين أفراد العائلة ومدى تأثير التفكير الإيجابى والسعادة على المكونات الوجدانية ، وباعتباره كبعد كامن يشكل الرضا عن الحياة والثقة بالنفس وتقدير الذات والتفاؤل ، وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود تأثير لكل من فعالية الذات فى إدارة الإنفعالات والعلاقة المتبادلة بين أفراد العائلة على التفكير الإيجابى والسعادة .

كما هدفت دراسة(Lightsey Jr, O., & Boyraz, G., 2011.p.203) إلى فعالية الذات التى تعتبر أحد أهم محددات التفكير فالأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة يميلون إلى التفكير الإيجابى فى حين الأفراد ذوو فعالية الذات المنخفضة يميلون إلى التفكير السلبى ويتصفون بعدم القدرة على التحدى .

التفكير الإيجابى هو مرآه الصحة :

فصحة الجسد تعتمد على كل ما يصدرمن أفكار من الدماغ وأحاسيس من القلب ، فإذا كانت تلك الأفكار سلبية وكانت الأحاسيس تميل إلى الإكتئاب

فهنا تتأثر صحة الجسد فيصبح عليلاً ، فصحة أطفالنا الجسدية تعتمد على صحتهم النفسية والتى هى نتيجة وجود تفكير وأحاسيس إيجابية لديه .
(ناديا العريفى ، ٢٠٠٥ ، ص ١٧٠-١٧١) .

ويشير (Trujillo,F.,2005.p.116) إلى أن إيجابية التفكير للأطفال فن وعلم ، وأن هناك بعض العناصر للأبوه والأمومة التى تحدث فرق فى المساعده على تشكيل الحياة الإيجابية ، لأن التفكير الإيجابى جانب هام لإنقاذ الأطفال فى كل الظروف ومن خلال ذلك يتم الدعم والتنمية الصحية ، المرونه ، والمواقف الإيجابية للأطفال .

التفكير الإيجابى هو مفتاح الثقة بالنفس والسعادة :

يشعر الطفل بالسعادة تغمرة لأنه يبدأ بالتفكير الإيجابى تجاه نفسه ذلك ، عندما يضفى عليه الطرف الثانى ، الكثير من التأكيد الإيجابى Affirmations من كلمات المدح والأطراء والأعجاب فيبدأ يرى نفسة من منظار أخر ، منظار الثقة بالنفس وبالتالى يبدأ فى حبه لنفسه وبالتفكير الإيجابى تجاه نفسه ، لهذا يشعر بالسعادة (ناديا العريفى،٢٠٠٥، ص١٦٦).

ويتفق ذلك مع دراسة (Caprara,G,eta al.,2006.pp30-34) التى بعنوان سعادة المراهقين ومعتقدات الكفاءة الذاتية كمحددات للتفكير الإيجابى والسعادة والتى هدفت إلى تحديد الخصائص الشخصية والمسارات النمائية إلى التكيف الناجح من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ حيث إهتمت بأهمية تحقيق الكفاءة الذاتية وتفعيل التفكير الإيجابى كالثقة بالنفس والتفاؤل والسعادة والفرق بين التأثيرات الإيجابية والسلبية وكانت من أهم نتائجها تأثير المعتقدات الفاعلية الذاتية العاطفية والشخصيه والإجتماعية على التفكير الإيجابى والسعادة على حد سواء وأهمية الفاعلية الذاتية لإدارة العلاقات بين الأشخاص والمشاعر الإيجابية والسلبية فى تعزيز التوقعات الإيجابية حول المستقبل

والأحتفاظ بالذات العالية والشعور بالإرتياح والرضا وتجديد العواطف بـــأكثر إيجابية .

ودراسة (Froh, J,et al.,2014.p.132) أن التفكير الإيجابى ضروري للحياة الإجتماعية والتوافق مع الآخرين وقدأجريت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين
(٨-١١) سنوات تم اختيارهم بشكل عشوائى بهدف اكســـاب هـــذه العينـــة مبادىء التفكير الإيجابى ، وتتمثل فى اختيار العبارات الايجابية التي تســـاعد على النجاح وتوجيه الشكر والعرفان بالجميل للآخرين وتحديـــد الأهـــداف ، وترتيبها حسب أولويتها ، وتحديد وسائل تحقيقها والبعد عن التشاؤم وتبـــادل المنفعة وأثبتت النتائج أن التفكير الإيجابى هو بداية الطريق للنجـــاح ومـــدى التحسن الحياتى والتاثير الإيجابى فى كافة المجالات الحياتية حيث يؤدي إلـــى الأعمال الايجابية والتفاؤل والتأهيل الدراسى لهم .

ثالثاً : **خطوات التفكير الإيجابى** :

وهناك بعض الخطوات التى تساهم فى زيادة الأفكار الأيجابية :

- التجادل مع الأفكار السلبية .
- إبدال الأفكار السلبية بأفكارهادئة .
- إبراز قيمة الوقت .
- التفكير حول الأفكار والأفعال .
- المرح والسعادة .
- تشكيل الأفكار ومدح النفس .
- تصور مستقبلاً إيجابياً .
- التصرف بشكل طبيعى باستخدام معايير مرنة .
- السيطرة على الغضب .
- عدم النقد للذات والثناء على النفس .

- الإيجابية والنجاح والمرح (كارولين ويسترستراتون ،٢٠١٣، ص ١٥٠)

وبناءاًعلى هذه الخطوات السابقة للتفكير الإيجابى يمكن تنمية مهارات التفكير الإيجابى .

رابعاً : مهارات التفكير الإيجابى :

- الرغبه المشتعلة هى التى تجعل الأمور التى نريد فعلها مسيطرة دوماً على كل مناحى حياتنا .
- القرار القاطع بوضع الأشياء التى نريدها فى الفعل وإتخاذ القرار بذلك دون تردد .
- تحمل المسئولية كاملة .
- الإدراك الواعى للقدرات وإستخدامها إيجابياً يجعل من الحياة تجربة من السعادة .
- تحديد الأهداف بكل مناحى الحياة حيث التخطيط المسبق لها .
- التأكيدات المتضامنة الإيجابية .
- الوقت الإيجابى من خلال تخصيص وقت للتفكير الإيجابى .
- التنمية الذاتية بالقراءة والإطلاع .
- السكون والتأمل الإيجابى .
- الإهتمامات الشخصية والنشاطات اليومية .

(أشرف محمود ، ٢٠١٤ ، ص ٣٨)

بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التى وضحت بعض مهارات التفكير الإيجابى المتمثلة فى حديث الذات الإيجابى ، والتخيل ، والتوقع الإيجابى للأحداث ومن أهمها دراسة (أمانى سعيدة ، ٢٠٠٥) والتى بعنوان " فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابى لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية فى ضوء النموذج المعرفى " ، والتى هدفت إلى التدريب على

ميكانيزمات التفكير الإيجابى ، والتعرف على أثرة فى تحمل معرضات الضغوط النفسية أو التخفيف منها أو إمكانية حلها ، فقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تخفيف حدة الضغوط لدى طالبات الجامعة من خلال ميكانيزمات التفكير الإيجابى ومن أهمها الحديث الإيجابى للذات .

ودراسة (أحلام عبد الستار ، ٢٠١١) بعنوان : فاعلية برنامج تدريبى لمهارات التفكير الإيجابى وأثره فى تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الأطفال ، حيث هدفت إلى إعداد برنامج تدريبى لمهارات التفكير الإيجابى لأطفال ما قبل المدرسة فى تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى أطفال ماقبل المدرسة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات التفكير الإيجابى (حديث الذات – التخيل– التوقع الإيجابى) ، كما توصلت إلى وجود تأثير دال إيجابياً لبرنامج تنمية مهارات التفكير فى تنمية بعض الخصائص النفسية (الثقة بالنفس _ التفاؤل) والخصائص العقلية (الطلاقة– الأصالة– المرونة) .

وما هدفت إليه (يوسف محيلان ، ٢٠٠٨) إلى أثر التدريب على التفكير الإيجابى وإستراتيجيات التعلم فى علاج التأخر الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى فى دولة الكويت ، واستخدمت الدراسة الأدوات الأتية : إختبار التفكير الإيجابى ، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وإختبار التعلم التعاونى ، والبرنامج المقترح حيث توصلت نتائج الدراسة إلى إلى أثر البرنامج التدريبى فى تنمية التفكير الإيجابى (الحديث الإيجابى للذات – التخيل) .

ودراسة (Garry,M.,1996,p. 208-2014) والتى هدفت إلى التعرف على تخيلات الأطفال وأثر ذلك على المستقبل ، حيث إستخدمت الدراسة

بعض المواقف الخيالية للاحداث الماضية فى الطفولة ، وتوصلت الدراسة إلى أن التخيل يؤدى إلى تغيرات إيجابية فى الأحداث ، ويزيد تخيل الحدث الغير حقيقى من وقوع الحدث واحتمالية وقوعة فى المستقبل ، تأكيد طلاب العينة من خلال الإستجابة إلى الأختبارات التى حدثت لهم فى الطفولة أنهم سبق كانوا يتخيلونها وحدثت لهم بالفعل .

خصائص التفكير الإيجابى :

يصف هرتزل Hartzel,Cary (٢٠٠٠) الإيجابية بالخصائص التالية :

١) الإيجابيون يبحثون عن الفرص المناسبة للتغيير .
٢) الإيجابيون لديهم دافعية إنجاز عالية تساعدهم على تغيير وتوجيه الأهداف وإنهم يركزون بعملهم ويوجهون مسئوليتهم المحددة بطريقة فعالة ويقومون بذلك بكل ما يملكون من قوة ويبذلون قصارى جهدهم رغم كل الصعوبات التى تعترضهم لتحقيق الإنجازات .
٣) الإيجابيون يستيقون الأحداث ويستنطقونها وبذلك يتفادون المشاكل قبل وقوعها .
٤) الإيجابيون مجددون ومجودون يفعلون الأشياء بطرق مختلفة .
٥) لديهم حب المخاطرة المحسوبة فهم ليسوا سلبين لا يكتفون بالفكرة بل يقومون بتجريبها ولا يترددون بأخذ الدور القيادى .
٦) الإيجابيون مثابرون يجب أن تكون لديهم مثابرة وصبرعلى العمل رغم صعوبته ولكن شريطة الا يكونوا متصلبين وجامدين .
٧) الإيجابيون يحققون النتائج على المستوى الشخصى وعلى المستويين الإحصائى والبيئى فالشخص الإيجابى إن وجد فى مجموعة ما تكون نتائج عمله مؤثرة فى العملية بشكل عام .

(كريمان بدير ، ٢٠١١ ، ص ١٥-١٦)

ويمكن أن نحدد خصائص المتعلم الإيجابى فيما يلى :

التفاؤل : يكون لديه توقع حدوث الأفضل حتى فى أصعب المواقف و فى وجود التحديات و لديه أمل فى تحقيق الهدف لا محالة .

الحماس : يمتلك مستوى مرتفع من الاهتمام والطاقة مع إحساس بالأداء المستحدث ذاتياً .

الإيمان : لديه اعتقاد راسخ بالقوى الروحية والثقة يجعله يخضع لما تمليه قوانين الأداء و العمل .

التكامل : الالتزام بالمعايير فى إتمام الأعمال و إكمالها .

الشجاعة : له إرادة قوية و حب مغامرة لقهر المخاوف المرتبطة بإنجاز الأعمال .

الثقة : القناعة بإمكاناته و قدراته و خوض الأعمال دون تردد

(سكوت دبليو ، ٢٠٠٣ ، ص١١٢)

حيث حددت دراسة (Kimbrough Jr, R.,1997.pp.9-13) بعض السمات الشخصية لأصحاب التفكير الإيجابى ومن أهم هذه الصفات القيادة ، والقدرة على إتخاذ القرارات الإيجابية ، والقدرة على حل المشكلات بإيجابية ، والحس السليم والشجاعة ، والثقة بالنفس ، والرعاية ، وإحترام الذات .

ودراسة (إيمان سعيد ، ٢٠١٢) التى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقى البعدى والتتبعى للبرنامج الإرشادى القائم على إستراتيجيات التفكير الإيجابى على مقياس المشكلات السلوكية .

كما هدفت دراسة (أسماء محمد ، ٢٠١٤) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الإيجابى فى تنمية بعض سمات الشخصية ، وحل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ الإعدادية ذوى صعوبات التعلم ، وتتبع

أثر البرنامج التدريبى لتنمية بعض سمات الشخصية (الثقة بالنفس ، التفاؤل ، المرونة ، حل المشكلات الحياتية) لدى أفراد العينة .

و دراسة (سالم حسين ، ٢٠١٤) إلى أن التفكير الإيجابى له أهميته فى حياة الفرد ، فالتفكير الإيجابى يكسب الفرد الثقة بالنفس والتفاؤل فى المستقبل وسعادة فى الحياة ويستطيع الفرد أن يتغلب على العديد من المشكلات التى تواجهه ، لذلك على الفرد أن يعمل على اكتساب إستراتيجيات التفكير الإيجابى ، وزيادة النواحى الإيجابية فى شخصيته والعمل على توكيد الذات ، حتى يكون قادراً على إتخاذ قرارات مهمة تمكنه من حل مشكلاته والتغلب على عثراته ، إستناداً على قدراته وعلى تفكيرة الإيجابى .

مما سبق فقد حددت الباحثة من خلال عرض بعض دراسات التفكير الإيجابى بعض الخصائص التى يمكن تنميتها للأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل (تنمية القدرة على حل المشكلات ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسئولية) .

المبحث الثانى صعوبات التعلم :

تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١) :

National Tianal Joint Committee on Learning Disabilities (1981)

تعرف صعوبات التعلم " مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة الدلالة فى الأكتساب واستخدام قدرات الأستماع والكلام والقراءة والكتابة والحساب والتفكير وهذه الإضطرابات داخلية intrinsic عند الفرد وتحدث طوال الحياة ، وقد ترتبط بصعوبات التعلم مشكلات سلوكية مثل سلوكيات تنظيم الذات والأدراك الإجتماعى Social Perceptual والتفاعل الإجتماعى Social interaction إلا أنها لا تشكل فى حد ذاتها صعوبات تعلم ، ومع أن صعوبات قد تحدث

متلازمة مع الإعاقة الأخرى كـالتخلف العقلـى أو الإضـطرابات الحسـية والإنفعالية أو عوامل خارجية مثل التدريس غير الفعال إلا أنها ليست ناتجـة عن هذه التأثيرات

(سعيد كمال ، ٢٠١١ ، ص ٤٢)

تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (١٩٩٤) (NJCLD)

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994)

وينص على أن " صعوبات التعلم هى عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسـب فـى السمع والكلام والقـراءة والكتابـة والإسـتدلال والقـدرات العقليـة وهـذه الإضطرابات ، قد ترجع إلى اضطرابات وظيفيـة فـى الجهـاز العصـبى المركزى يمكن أن يحدث على إمتداد حياة الفـرد ومـن الممكـن أن يكـون مصحوباً باضطراب فى السلوك والإدراك الاجتماعى .

(سعيد العزالى ، ٢٠١١ ، ص ٤٣) .

وبناءاً على التعريفات السابقة ويلاحظ على أنها إشتملت على الأتى :

- صعوبات التعلم مجموعة من الصعوبات غير المتجانسة ، والمصابون بها يظهرون أنواعاً متعددة من السلوكيات والسمات .
- صعوبات التعلم تؤدى إلى صعوبات خاصة فى اكتساب واستخدام مهارات الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفكير والحساب .
- ترجع صعوبات التعلم إلى عوامل داخلية أكثر من أية عوامل خارجية .
- صعوبات التعلم قد تحـدث متواكبـة مـع اضـطرابات أخـرى مثـل الإضطرابات الإنفعالية

(حميدة العربى ، ٢٠١٥ ، ص٣٩)

وتستخلص الباحثة من خلال عرض التعريفات السابقة بـأن صـعوبات التعلم تظهر على مدى حياة الفرد ، فهى ليست قاصرة على مرحلـة عمريـة

معينة مثل مرحلة الطفولة ، أو الشباب وأن أغلب التعريفات تضمنت بعض النقاط التى أتفقت عليها ويتم تلخيصها على النحو التالى :

- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يقع مستوى الذكاء لديهم فى حدود المتوسط ، وما فوق المتوسط .
- أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الأعاقات الأخرى ، تختلف فى درجتها وشدتها .
- تظهر صعوبات التعلم بين الأوساط المختلفة ثقافياً وإقتصادياً وإجتماعياً .
- تظهر صعوبات التعلم فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والفكرية مثل صعوبة الانتباه ، والذاكرة ، الأدراك ، التفكير ، واللغة الشفهية .
- أنها ليست نتيجة لإعاقة عقلية أو حسية أو بصرية أو سمعية أو حركية ، أو الإختلافات البيئية والثقافية .
- كما أنها تؤثر على مختلف جوانب وأنشطة الحياة المتعددة والمختلفة .

وقد أوضح (Learner,j,2000,p.12) بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من بعض المشاكل المتعلقة بالتعلم ، فقد تكمن مشكلة طفل ما فى إكتساب مهارات الكلام ومهارات اللغة الشفهية ، وقد تكون مشكلة طفل أخر فى القراءة ، أو الحساب ، أو الكتابة اليدوية ، أو المهارات الحركية ، أو التفكير ، أو القدرة على التعبير الشفهى والغير شفهى .

محكات تشخيص صعوبات التعلم

Criteria for diagnosis of Leaning disabilities

❖ **محك التباعد أو التفاوت** : **Discrepancy Criterion**

أى يستبعد الأطفال الذين لديهم عجزأو قصور يسبب لهم هذه الصعوبات وهذا لا يعنى أنه ليس من المعاقين من يعانى من الصعوبات التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب معهم .

(تيسير مفلح ، ٢٠١٠ ، ص٢٠٢)

ويوضح هذا المحك أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يبدون تباعداً فى المجالات التالية :

- التفاوت بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسى .
- التفاوت بين العمليات النفسية مثل الأنتباه والقدرة البصرية الحركية والذاكرة وبين مستوى التحصيل الدراسى .
- التفاوت بين التحصيل الدراسى الفعلى والأداء المتوقع لهؤلاء الأطفال .
- التفاوت بين مستوى التحصيل الدراسى لهؤلاء الأطفال وبين مستوى التحصيل الدراسى للأطفال الآخرين فى نفس السن ويمكن تشخيص هذا التباعد من خلال تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالذكاء والقدرة العقلية والتحصيل الدراسى (إسماعيل إبراهيم ، ٢٠١٠ ، ص ٢٦٨) .

❖ **محك الإستبعاد** : **Exclusion Criterion**

يقصد به إقصاء أو إستبعاد جميع الحالات التى يرجع تخلفها أو قصورها التحصيلى ، أو الصعوبات التى تعانيها إلى إعاقات أخرى ، ومن ثم تحتاج إلى برامج علاجية خاصة تناسب إعاقاتها الأصلية بدلاً من تلك المصممة خصيصا لذوى صعوبات التعلم، ويعتمد هذا المحك فى تشخيصه لصعوبات التعلم على إستبعاد الحالات التى يرجع السبب فيها إلى إعاقة عقلية أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) أو إضطرابات إنفعالية شديدة ، أوحرمان بيئى وثقافى ، ولا يعنى إستبعاد بعض من صعوبات الأطفال المصابين بإعاقات أخرى حيث أنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية وتعليمية وعلاجية تناسب الإعاقة التى لديهم ، وعلى أساس أن صعوبات التعلم التى يعانون منها مرجعها الأساسى إلى الإعاقة التى لديهم . (سعيد كمال ،٢٠١١ ، ص ٧٩)

❖ **محك التربية الخاصة** : **Special Education Criterion**

فهذه الفئة من الأطفال تحتاج لطرق خاصة فى التعلم خصيصا لمعالجة مشكلاتهم ويظهرهذا المحك أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكونون فى

حاجة إلى طرق خاصة فى التعليم، تتناسب مع الصعوبات التى تواجههم ، وهذه الطرق تختلف عن الطرق المتبعة فى التعليم مع الأطفال العاديين ، وينبغى توخى الحذر من إعتبار أن كل طفل ينخفض تحصيله صاحب صعوبة ، فالطفل صاحب الصعوبة يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو الأعلى فى الذكاء وأن إنخفاض تحصيلة لايرتبط بإعاقة عقلية أو جسمية أو سمعية أو بصرية ، فى حين يرتبط التأخر الدراسى بقصور وإنخفاض نسبة الذكاء ، ولكى نقوم بعملية تحديد دقيق وتشخيص واضح مفصل لصعوبات التعلم يجب أن لا نعتمد فقط على التقديرات الكمية التى تستفى نتائجها من الاختبارات والمقاييس السيكومترية ، وإنما يجب أيضاً أن نعتمد على الملاحظات والأحكام الإكلينيكية من المتخصصين والمهتمين بذوى صعوبات التعلم ، إذ تزيد مثل هذه الملاحظات والأحكام الإكلينيكية من فهمنا المشكلة أو الصعوبة التى يعانى منها الطفل .

(طارق عبد الرؤوف ، وربيع عامر ، ٢٠٠٨ ، ص ٩٤)

❖ **محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوى صعوبات التعلم** :

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل النشاط الحركى المفرط ، قصور الإنتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها لدى ذوى صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم داخل الفرص الدراسى ملاحظتها ، ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية والكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم وذلك بأستخدام مقاييس تقدير السلوك .

(سعيد كمال ، ٢٠١١ ، ص ٧٩)

❖ **محك المشكلات المرتبطة بالنضج Maturation problems**

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدى إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل

أبطأ من الأناث مما يجعلهم فى حوالى الخامسة أو السادسة غير مستبعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية فى قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذى يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية فى القدرة على التحصيل . (ميسون نعيم ، ٢٠١٢ ، ص ١٥) .

❖ **محك العلامات النيورولوجية Neruological Signs Criterion**

ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحى القصور العصبية Neurological Impairments لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية، والخلل الوظيفى المخى البسيط ، والإعاقة الإدراكية وفقاً لما يتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود إضطراب فى واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتى ترجع إلى الظروف النمائية ولا تكون نتيجة لوجود إعاقات ، وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف فى الناحية التعليمية لدى الطفل (سرى محمد ، ٢٠١٥ ، ص١٦١)

❖ **محك نمط معالجة المعلومات المسيطرة للنصفين الكرويين بالمخ** :

إن سيطرة وظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات تعلم لدى الأفراد وأن هذا المحك يمكن تطبيقة وتحقيقة عن طريق إستخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أومقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ .

(سليمان عبد الواحد ، ٢٠١٠ ، ص ١٠٣)

وفيما يلى عرض للأسباب التى تتضمنها كل عامل من العوامل المؤدية لصعوبات التعلم :

١) العوامل العضوية والبيولوجية Biological and Organic Factors

يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من تلف دماغى بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلى وليس جميعها ، والتلف الدماغى الشديد يؤدى الى حالة من الإعاقة العقلية ، ولذلك فإن العاملين فى الحقل الطبى فى العادة يشيرون إلى ذوى صعوبات التعلم على أنهم يعانون من تلف دماغى بسيط ، وبالطبع فإن تخطيط الدماغ من الوسائل التى تستخدم للكشف عن التلف الدماغى ، وفى التخطيط الدماغى (eeg) (electroencephalograph) يتم رسم النشاط الكهربائى للدماغ على شكل موجات ، ويدل عدم الإنتظام فى تلك الموجات على وجود تلف فى خلايا الدماغ .

(السيد عبد القادر ، ٢٠١٤ ، ص٢١٥-٢١٦)

٢) العوامل الوراثية أو الجينية Genetic Factors

وفى هذا الصدد فإن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يمكن القول بأنهم لا يمكنهم الأنتفاع والأستفادة من التعليم ، ولكن يعنى بأن هناك صعوبة أكبر لدى هؤلاء الأطفال للتعلم باستخدام طرق التدريس العادية التى يتم استخدامها عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الإستعداد والقابلية ، وبكلمات أخرى فإن هناك إلى تخطيط أكثر فى التدريس وإلى تدريس أكثر تنظيماً وجهوداً أكبر من جانب الطفل لتعويض الصعوبات الموروثة (سرى بركات ، ٢٠٠٨ ، ص ١٤٥) .

٣) العوامل الكيميائية الحيوية Biochemical Factors

إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يعانون كثيراً من مشكلات معروفة فى النواحى العصبية أو حرمان بيئى ، حيث أن الجسم الإنسانى يفرزمواد كيميائية لكى يحدث توازناً داخل الجسم ، وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية ممثلاً ذلك بإفرازات الغدد الصماء التى تصب فى الدم مباشرة ، وكذلك فإن

أى إفرازات زائدة فى الغدة الدرقية يؤدى إلى التخلف الدراسى ، بالإضافة إلى إختلال التوازن الكيميائى فى جسم الطفل الذى يعتبر من الأسباب الرئيسية المؤدية إلى صعوبات التعلم ، كما أن تناول بعض الأطعمة المصنعة والمشروبات التى يضاف لها مواد كيمياوية كالأصباغ والنكهات فى أغلب أطعمة الأطفال الصغار ، خاصة أعمار الولادة وحتى سن عامين تسبب سرعة إصابة الطفل بحالة صعوبات التعلم ، والنشاط المفرط أو التخلف العقلى البسيط والإضطربات البسيطة ، وإقتراح منع إضافة المواد الكيميائية والصناعية لغذاء الأطفال وقد لاقت تأييداً من قبل أولياء الأمورو بعض الجمعيات المهتمة بالطفولة ، فقد تحدث صعوبات التعلم نتيجة تدفق الدم بصورة غيرصحيحة إلى الدماغ وأنحاء الجسم ، ونتيجة لذلك تختل النسبة الطبيعية للفيتامينات الموجودة فى الدم فتترسب فى مكونات الدم .

(سرى بركات ، ٢٠٠٨ ، ص ١٤٦)

٤) الحرمان البيئى والتغذية Environmental Deprivation and Nutrition

أن نقص التغذية والحرمان البيئي لهما تأثيراً كبيراً على معاناة الطفل من صعوبات التعلم ، وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص فى التغذية فى بداية حياتهم خاصة فى السنة الأولى يتعرضون لقصور فى النمو الجسمى خاصة فى نمو الجهاز العصبى المركزى مما يؤدى الى ظهور صعوبات فى التعلم لديهم كما أن الكثير من أطفال الطبقات الإجتماعية الفقيرة يعانون من قصور المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة و الكتابة و الحساب .

(أحلام حسن ، ٢٠١٠ ، ص ٣٨)

وذلك وفقا لما يشير إليه (Hallahan&Mock,2010, P51) أن البيئة لها تأثيرات تتخذ أشكالاً يحتمل أن تسهم فى صعوبات التعلم وهذه الآثار تضم الحرمان من خبرات التعلم خلال مرحلة الوليد وفى سن ما قبل المدرسة

وكذلك المعلمون الذين ليس إهتمام بهؤلاء الأطفال يسهمون فى أستمرار الإخفاق المدرسى والتحصيل فى (Hallahan&Mock,2010, P51)

العوامل البيئية Environmental Factors

- **البيئة الرحمية** :

هى البيئة التى ينمو فيها الطل منذ الأخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة فى نموه سوء تغذيى الام الحامل ونقص الرعايه الجسمية والنفسية والإجتماعية المتوفرة لها ، وإصابتها بالأمراض أو تناولها المخدرات أو تعرضها للأشغاع أو العقاقير دون إشراف الطبيب جميع هذه العوامل تعوق النمو الطبيعى للطفل ، و إكتساب خبرات تربوية فيما بعد .

(نبيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٨ ، ص٩)

وضح (Campbell,C,2005,pp.43-50) أن هذه البيئة هى البيئة التى ينمو فيها الجنين وأن تلك الأغشية الرحمية التى تحيط بالجنين مسئولة عن حماية والمحافظة علية وعلى نموه ، فهناك بعض العوامل التى تنعكس بالسلب على نمو جسمة وخاصة ذلك البناء الخلوى والوظيفى للأجهزة العصبية مثل سوء التغدية وبعض العوامل الكيميائية والأنفعالات الشديدة للأم والتى تؤثر على نمو الطفل منذ ولادته .

- **السميات البيئية** :

يستمر المخ فى إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة ، وهذه الخلايا قد تكون معرضة لبعض التفكك أو التمزق ، إن السميات البيئية من الممكن أن تؤدى إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيرها الضار على نمو الخلايا العصبية مثل مادة الكانديوم والرصاص وهما من المواد الملوثة للبيئة والناتجة عن إحتراق البنزين والتى تؤدى إلى حدوث صعوبات فى التعلم . (محمد النوبى ، ٢٠١١ ، ص٦٠) .

- **البيئة الدراسية** :

إن الصعوبات التعليمية قد تنتج بسبب خلل ما فى البيئة الدراسية ، قد ينجم عن عدم التوافق بين المواقف التعليمية وخصائص المتعلم ، وكذلك من خلال مستوى التوقعات التى يصرح بها المدرسون لطلابهم ، ومقدرة المعلم على التعامل مع الحاجات الخاصة للطلاب داخل الصف ، وحساسية المعلم للأنماط السلوكية وإستراتيجيات التعلم المختلفة التى يمارسها الطلاب ضمن بيئة المدرسة ، كما أن بعض الأطفال ذوى الصعوبات التعلمية ، لايتخذون موقفاً طيباً نحو المدرسة ، ولا تتوافر لديهم رغبة كبيرة للتعلم والإنجاز فى المجالأت الضرورية ، وقد تكون مشكلتهم دالة على الأنظمة القيمية لآبائهم ، وعلى نظرتهم التى تضع المهن الأكاديمية فى مكانه منخفضة .

(سيد محمود ، وأحمد شعبان ، ٢٠١٢ ، ص٣٨-٣٩)

ويتفق ذلك مع ما أشارإليه (Sujathamalini,J,2007,p.18) أن على المعلم أو المعلمة المعنين بالتعامل مع الأطفال ذو صعوبات التعلم أن يتمتعوا ببعض الكفاءات الخاصة للتعامل مع هؤلاء الأطفال لأن من الممكن أن يجد أطفال ذوى صعوبة فى القراءة ، أو الكتابة ، أو الهجاء ، أو الرياضيات أوعدم القدرة على التنظيم ، وغالباً ما ينتهى المطاف بشكل عام بمثل هؤلاء الأطفال دون إتمام المراحل التعليمية ، وحتى فى حالة إكمالهم للمراحل التعليمية يبقى تحصيلهم الدراسى أقل مقارنه بمستوى الطلاب الذين ليس لديهم صعوبه تعلم .

ودراسة (Collins,B,2004,pp. 360-361) التى تؤكد على دور المعلم بأن هناك بعض الأطفال الذين لا يتمتعون بالكفاءة الجسمية والذهنية ولا يستطيعون أداء الأعمال والمهام المطلوبه منهم ، كما أنهم يشعرون بالأحباط ولا يستطيعون تحقيق أهدافهم ، ومن هنا لابد من أن يقوم المعلم بمساعدتهم لكى ينمى من مستويات الطموح لديهم .

- **البيئة الأسرية و الإجتماعية Family and social environment**

وهى التى تتعلق بعلاقة الطفل بالآخرين مثل الإرتباك فى المواقف الإجتماعية والخوف من إرتكاب الأخطاء الإجتماعية ، وقلة الأصدقاء ونقص القدرة على إقامة صداقات جديدة ، والقلق بخصوص السلوك الإجتماعى السليم ، وعدم معرفة التصرف المناسب فى المسائل الإجتماعية ، ونقص اللياقة والعزلة ورفض الجماعة له (طارق عبد الرؤوف ، ٢٠٠٨، ص١١٠)

- **الإصابات الجسدية** :

إن بيئة الطفل غيراللائقة جسدياً لها تأثيركبيرفى حياة الطفل الأكاديمية ، فالسقوط من الأماكن العالية ، والأذى الذى قد يتعرض له الدماغ ، وضربات الرأس، والعواقب الأخرى لعدم الإهتمام برعاية الطفل ، والحوادث ، والأحداث المؤسفة فى الملاعب وغيرها ، كثيراً ما تظهر فى السجلات المرضية للأطفال الذين تم الكشف عنهم ، بأنهم يعانون من صعوبات تعليمية ، كما يمكن أن ترد بعض صعوبات التعلم إلى الأذى الجسدى الناجم عن إساءة معاملة الطفل ، وخاصة أن الأطفال الذين يبدون أعراضاً سلوكية لصعوبة التعلم مرشحون محتملون لمثل هذه المعاملة السيئة ، ومن المعلوم أن هذه المعاملة السيئة قد تصدر عن شعور الوالدين بالخيبة لقاء المبالغة فى توقعاتهم للطفل ومايعلقون عليهم من آمال مستقبلية .

(سيد محمود ، وأحمد شعبان ، ٢٠١٢ ، ص ٤٠)

تصنيفات صعوبات التعلم Learning disabilities rankings

أوضحت دراسة (Fietcher,J.,2012,pp.1-25) أن صعوبات التعلم هى عبارة عن إضطراب فى المهارات الأساسية التى يحتاجها الفرد وتقسم إلى صعوبات نمائية تتعلق بجوانب النمو وأخرى أكاديمية تتعلق بتعلم الكتابة والقراءة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية ، وتنقسم صعوبات التعلم

النمائية إلى قسمين :Primary Learning Disabilities الصعوبات الأولية فى العمليات العقلية وتشمل الانتباه ، الذاكرة ، الادراك والصعوبات الثانوية : SecondaryLearning Disabilities وهى إضطراب التفكير.

ومن خلال تُصنيفات صعوبات التعلم السابقة يتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات :

صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية ، هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم العقلى المتوقع ، كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلى ، كما يقاس بالإختبارات التحصيلية فى مجال أو أكثر بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى ، والمستوى العقلى ، والصف الدراسى ، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية ، وكذلك المتأخرين عقلياً والمضطربين إنفعالياً والمحرومين ثقافياً وإقتصادياً .

(بطرس حافظ ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٢٢)

وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على بعض المهارات التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى المجموعات الأكاديمية ، فحتى يتعلم الطفل أسمه لأبد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية فى الإدراك، والتناسق الحركى ، و تناسق حركة العين واليد ، والتسلسل ، والذاكرة وغيرها ، وتعليم الطفل الكتابة أيضاً لأبد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً ، وذاكرة سمعية بصرية ، ولغة مناسبة وغيرهامن العمليات ، ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات عن طريق تعويضها من خلال وظائف أخرى ، عندئذ تكون لديه صعوبة فى تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية .

(خولة أحمد ، ٢٠١٤ ، ص ٣٨-٣٩)

وقد أوضح كلا من Wallace, G., & McLoughlin, J., (1979,pp.210-211) بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الإنتباه لايستطيعون التركيز فى أى نشاط فردى لأكثر من عدة دقائق ويسهل تشتتهم بالمثيرات غير مناسبة التى لاتتعلق بموضوع النشاط ، فهم يواجهون صعوبة بالغة فى التركيز على موضوع محدد وحتى عند علمهم مشكلتهم يؤدى ذلك إلى عدم قدرتهم على أداء المهام التى يسهل عليهم أدائها ، فهم يعانون من قابلية التشتت التى تعتبر بكونها مشكلة إجتماعية سلوكية ترتبط على نحو قريب بالتركيز ، بجانب ضعف قدرتهم على عزل المثيرات الخارجية والتركيز الأنتقائى على الفرض المهم ، بالإضافة إلى أنهم يواجهون صعوبات بالغة فى التركيز المستمر على جميع الجوانب المتعلقة بالفروض الأكاديمية والمثيرات الإجتماعية حيث أنهم يستغرقون القليل من الوقت فى أداء الفروض الهامه ، والكثيرمن الوقت فى السلوك الغير مثمر على خلاف نظائرهم .

صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

عندما نلاحظ إضطرابات فى سير عملية التعلم عند الطفل فى الروضة ، فإن هذا يعطى لنا مؤشراً بأن لديه صعوبة فى التعلم ، فالطفل ذوى صعوبات التعلم النمائية يعانى من صعوبات التعلم الأكاديمية والتى تتمثل فى قصور المهارات ما قبل الأكاديمية لديه .

حيث أشارت دراسة (Desoete, A.,et al.,2012,pp,64-81) التى أجريت على (٦٤) طفلاً وطفلة بمرحلة رياض الأطفال ، ممن يعانون من صعوبات التعلم ، وهدفت هذه الدراسة إلى رصد قدرة الأطفال على إجراء عمليات التفكير خاصة الرياضى منها ، وأداء العمليات العقلية والحسابية ، وأشارت النتائج إلى ضعف الأداء العقلى لهؤلاء الأطفال ، وأنه تتحسن هذه القدرة من خلال تنمية مهارة حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال .

صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية :

تعرف صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية بأنهم " الأطفال الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين ، فهم لا يختارون الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم ، وحتى عندما يحاولوا أن يبدأوا أو ينشىء تفاعلاً إجتماعياً مع أقرانهم ، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الأعراض ، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة . (سليمان عبد الواحد ، ٢٠١١ ، ص ١١٦) .

حيث أسفرت نتائج دراسة (Armstrong, J.,2002) عن أهمية توفير الإطار التعبيرى الإبداعى من خلال الدراما للأطفال ذوى صعوبات التعلم للحد من صعوبة التواصل الإجتماعى مع أقرانهم وإكتساب الثقة بالنفس وإحترام الذات والتعبير عنها والتعاون اليومى مع الآخرين .

ودراسة (Comer, U. ,2009) التى بعنوان " إستخدام الدمى كممارسة تعليمية مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم " ، والتى هدفت إلى إستخدام الدمى كممارسة تعليمية فعالة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم من أجل تعزيز إندماجهم ومشاركتهم مع زملائهم العاديين بجانب رفع مستوى رفاهيتهم الإجتماعية والإنفعالية وزيادة الوعى لديهم ومساعدتهم وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية .

كما ركزت دراسة (Hill,s. ,2014) على دعم النمو الإجتماعى والإنفعالى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال الأنشطة الفنية لتنمية المفهوم الإيجابى للذات وتوجيه الأطفال إلى التعاون الإيجابى والثقة بالذات وتقليل التوتر النفسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

وما أشارت إليه دراسة (Shepherd,R.,2014) أن هناك بعض الإحتياجات الأساسية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وأهمها

الممارسة المبنية على المعرفة والمهارات والفهم ، فإن المساعدة المبكرة والفعالة لهؤلاء الطلبة تؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس آثارها على الطفل وعلاقاته بالآخرين وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وترفع من تقدير الذات لديهم .

وترى دراسة (Telzrow, C., & Bonar, A. , 2002,pp.8-13) أن من الأساليب الملائمة لتحسين التعلم للأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أسلوب حل المشكلات من خلال إكتساب مهارات التكيف النفسى والمهارات الإجتماعية ، وأسلوب حل المشكلات ينمى من خلاله بعض مهارات التفكير الناقد والتأملى كما ينمى لديهم روح التعاون والعمل الجماعى والإيجابية .

كما أن هناك علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ، وصعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية فهى علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر،حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الاكاديمية ، كما أن صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية هى إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل علاجى .

(سليمان عبد الواحد ،٢٠١١ ، ص١٢٩)

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

ويتفق كل من (تيسير مفلح ،٢٠١٠ ، ص٢٠٣) و (أحلام حسن ، ٢٠١٠ ، ص ٧٩-٨٠) و (عادل عبد الله ، ٢٠١١ ، ص ٣٢٢-٣٢٣) و (سعيد كمال ، ٢٠١١ ، ص٥٧) و (وفراج فهد ، ٢٠١١ ، ص٣١) و (Learner,J.,2000,p15) على أن أهم الخصائص الدالة على صعوبات التعلم منذ مرحلة الروضة :

- مستوى ذكاء عادى أو عالى .
- صعوبه التمييز بين الأشياء .

- مستوى تحصيل متدن لا يتفق مع مستوى الذكاء .
- عدم القدرة على إصدار الإستجابة المناسبة للمثير أو للموقف عامة .
- قصور فى العمليات الخاصة بالتآزر والتناسق .
- نشاط مفرط لايتناسب مع العمر الزمنى للطفل .
- القابلية للتشتت والإندفاعية .
- تبديل مواضع الحروف والأعداد فضلاً عن اضطرابات النطق عامة .
- قصور فى الدافعية .
- قصور الأدراك الحسى والأنتباه والذاكرة .
- إضطراب التفكير أو قصوره .
- عدم القدرة على حل المشكلات والتنظيم .
- عدم القدرة على التركيز .
- قصور العمليات العقلية .
- تأخر فى تكوين ونمو المفاهيم المختلفة.
- مشكلات فى القراءة والحساب .
- عدم القدرة على التحكم فى الحفزات المختلفة.
- التأخر فى أكتساب اللغة والتخاطب.
- تأخر التناول السمعى للمثيرات.
- وجود صعوبة فى التناول البصرى للمثيرات.
- تأخر او قصور فى الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.
- وجود مشكلات انفعالية–اجتماعية عند الطفل.
- وجود صعوبة فى القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.
- إشارات عصبية .
- إضطراب فى الكلام والأستماع .

ويؤكد على ذلك (Sujathamalini,J,p.,2010,p.9) على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بفرط الحركة ، والخلل الإدراكى الحسى ، وإختلالات عامة فى التنظيم ، والإندفاعية ، وإضطربات فى الذاكرة والتفكير ، وإضطراب الإنتباه ، ومهارات القراءة والكتابة والنطق والعمليات الحسابية ، وإضطرابات فى التحدث واللغه ، والإضطرابات عصبية .

كما تهدف دراسة (Hamid,A.,2015) إلى معرفة المشاكل العاطفية والسلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك باستخدام المنهج الوصفى وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وأشارت النتائج إلى بعض الخصائص الذى يتميز بها هؤلاء الأطفال وتتعلق بمشاكل التفكير ، وضعف التركيز ، وتشتت الإنتباه ، وقلة النشاط ، وعدم التفاعل ، وعدم الشعور بالثقة بالنفس ، والحد من قيمة النفس ، والحزن ، والإرتباك ، والإنحرافات العاطفية ، والعدوان ، وفرط النشاط ، والخوف ، والنوم لفترات قصيرة ، إستمرار التغيرات في الجلوس ، والقلق الدائم .

وما قامت بتفسيرة دراسة(Jenkins, L.,& Indiana U., US,2014) بأن أهم ملامح وسمات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى إنخفاض الأداء ودافعية الإنجازوالثقة بالنفس وتقدير الذات وإنخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

وتتفق الباحثة مع كافة وجهات النظر التى تقدمت حول خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم ويمكن إجمالها فى تحديد بعض المظاهر العامة لهم وهى :

إضطربات فى الإصغاء : تعتبر ظاهرة شرود الذهن ، والعجز عن الإنتباه ، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية ، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء

الأفراد ، إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيسى والثانوى ، حيث يمل الطفل من متابعة الإنتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً ، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق . (ولاء ربيع ، ٢٠١٣ ، ص ٣٧٦) .

الحركة الزائدة : تميز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز ، وكثرة النشاط ، والإندفاعية ، ويطلق على تلك الظاهرة باضطربات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (DHD) .

(ولاء ربيع ، ٢٠١٣ ، ص ٣٧٦)

الإندفاعية والتهور : يتميز هؤلاء الأطفال بالتسرع فى إجاباتهم ، وردود فعلهم ، وسلوكياتهم العامة ، فمثلا قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار ، أو القفز إلى الشارع دون التفكير فى العواقب المترتبة على ذلك ، كما إن البعض منهم يخطئون بالأجابة على اسئلة قد عرفوها من قبل ، أو يرتجلون فى إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم ، بشكل قد يوقعهم بالخطأ ، وكل هذا بسبب الإندفاعية والتهور . (ولاء ربيع ، ٢٠١٣ ، ص ٣٧٦) .

صعوبات فى الذاكرة : الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، عادة ، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب ، وبالتالى يفقدون الكثير من المعلومات ، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها . (بطرس حافظ ، ٢٠٠٨ ، ص ٧٤-٧٥) .

صعوبات فى التفكير : هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة فى توظيف الإستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعلمية المختلفة ، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء ، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابى ، جزء كبير من تلك الصعوبات يرجع إلى افتقار عمليات التنظيم ، لكى يتمكن الإنسان من إكتساب العديد من الخبرات والتجارب ، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة ، تتضمن له الحصول عليها وإستخدامها عند الحاجة ، ولكن الأولاد الذين

يعانون من الصعوبات التعليمية وفى المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ فى تلك المهمة ، يستغرقهم من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة ، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة ، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة . (عواطف محمد ، ٢٠١٢ ، ص١٨٥) .

صعوبات فى فهم التعليمات : التعليمات التى تعطى لفظيا ولمرة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الأطفال ، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة ، لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التى يوجهها للطلاب ، كما وأن البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً ، لذا يلجأون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئى ، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه اليهم المعلم ويرشدهم فردياً .

(أحلام حسن ، ٢٠١٠ ، ص ٨٧)

صعوبات فى الإدراك العام وإضطراب المفاهيم : يعنى صعوبات فى إدراك المفاهيم الأساسية مثل : الشكل والأتجاهات والزمان والمكان ، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع .

(ميسون نعيم ، ٢٠١٢ ، ص ١٨)

صعوبات فى التآزر الحسى الحركى : عندما يبدأ الطفل يرسم الأحرف أو الأشكال التى يراها بالشكل المناسب أمامه ، ولكنه يفسرها بشكل عكسى ، فإن ذلك يؤدى إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة ، أو كتابة من اليسار لليمين أونقل أشكال بطريقة عكسية هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب ، فالعين توجه اليد نحو الشئ الذى تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للإتجاه المغاير .

صعوبات فى العضلات الدقيقة : مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة أو أنهم لا يستطعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع .

ضعف فى التوازن الحركى العام : صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاتة فى الفراغ ، وتضر بقدراتة فى الوقوف أو المشى على خشبة التوازن ، والركض بالأتجاهات الصحيحة فى الملعب .

إضطربات عصبية مركبة : مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبى المركزى ، وقد تظهر بعض هذه الإضطربات فى اداء الحركات العضلية الدقيقة ، مثل الرسم والكتابة .

البطء الشديد فى إتمام المهمات : تظهر تلك المشكلة فى معظم المهمات التعليمية التى تتطلب تركيزاً متواصلاً ، وجهداً عضلياً وذهنياً فى نفس الوقت مثل الكتابة ، وتنفيذ الوجبات البيتية .

عدم ثبات السلوك : أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً فى اداء المهمة ، أو فى التجاوب والتفاعل مع الآخرين ، وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التى ظهر بها سلوكه سابقاً .

عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل : هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطرعلى أسئلة المفاجئة والجديدة ، فهو يبغض المفاجات ولا يريد أن يكون فى مركز دون معرفة النتيجة لذلك ، فهم معرضون للمشاكل الإجتماعية ، كما أن هؤلاء الأطفال الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات إجتماعية سليمة ، صنفوا كمنعزلين ، ومكتئبين ، وبعضهم يميلون الى الأفكار الإنتحارية . (ميسون نعيم ، ٢٠١٢ ، ص ١٨-٢١) .

نقص الشعور بالأمن : يعود سبب هذا الشعور إلى تكرار فرص الفشل عند هؤلاء الأفراد ذوى صعوبات التعلم مما يدفع بهم الى التوتر والخوف من القيام بالمهمات الموكلة اليهم لكى لا يكرروا الفشل فيها ، فيتولد لديهم هذا الشعور بعدم الأمن كلما قدمت لهم مهمة ما . (خولة أحمد ،٢٠١٤ ، ص ٢٨٢) .

نقص الدافعية : يعانى الأفراد ذوى صعوبات التعلم من ضعف فى الدافعية ، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها ، مفهوم العزو لدى هؤلاء حيث أنهم يعزون نجاحهم لعوامل خارجية كالحظ والصدفة ، أما الفشل فيعزونه لقدراتهم وإمكاناتهم أى لعوامل داخلية ، مما يدفعهم الى الأعتقاد أن الفشل سيكون رفيقهم فى كل المهام التى توكل إليهم ، مما يؤدى الى تأثير سلبى على دافعيتهم ، كذلك انتقادات الأهل لهؤلاء الأفراد تعمل على توليد شعور بعدم الثقة لديهم مما يؤدى لنقص الدافعية عندهم للقيام بمهامهم .

(خولة أحمد ، ٢٠١٤ ، ص ٢٨٤)

نقص فى القدرة على التعبير عن المشاعر : يعانى بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مشكلة فى التعبير عن المشاعر فى المواقف المناسبة ، وإختيار الإنفعالات المناسبة لهذه المواقف ، ينتج هذا عن ندرة الإتصال ، والتفاعل بين هؤلاء الأطفال ، والمحيط الإجتماعي من أجل ممارسة هذه الإنفعالات فى المواقف المناسبة ، وأيضا تلعب النماذج المحيطة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم دوراً فى اكتساب هؤلاء الأطفال هذه السلوكيات و تعليمها لهم .

(خولة أحمد ، ٢٠١٤ ، ص ٢٨٥)

كما يرى (Gorman,J.,2001,pp.110-111) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من الإضطرابات الإنفعالية وعدم القدرة على التكيف والمرونه ، وأيضا وضعف إحترام الذات لديهم التى تكون بمثابة عاملاً من العوامل الوقائية التى تساهم فى تعزيز بناء القدرة على التكيف والمرونه والإيمان بالقدرة على حل المشكلات ، وحيث أن تلقى الدعم من الأفراد البالغين حولهم الذين يلجؤن إليهم يسهم فى إكتساب الثقة بأنفسهم والتوقعات الإيجابية ، وتعزيز جزر الكفاءة الذاتية لديهم وذلك من أجل تنمية إحساس هؤلاء الأطفال بالمشاعر الإيجابية والقدرة على التعبير عن مشاعرهم .

صعوبات فى المهارات الإجتماعية : غالباً ما يواجه عدد كبير من ذوى صعوبات التعلم صعوبات فى المهارات الإجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين ، فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات فى الحديث والتعرف فى المواقف الإجتماعية ، وينشأ عن القصور فى المهارات الإجتماعية صعوبات فى تكوين العلاقات الإجتماعية الصحيحة مع الآخرين ، وكذلك الاحتفاظ بتكوين الصداقات (طارق عبد الرؤوف ، ٢٠٠٨ ، ص ١١٦) .

وذلك ما توضحه دراسة (McMaster,M.,1995) والتى أقرت ضرورة تنمية المظاهر الإجتماعية وبعض مظاهر ومهارات الحياة وكيفية التعامل مع الآخرين بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال إكتساب مهارات الإتصال الإجتماعية .

وما اهتمت به دراسة (Montelpare, E., 2012) التى بعنوان " الأطفال ذوى صعوبات التعلم المحددة ومفهومهم حول العالم الإجتماعى " وتعتبر المهارات الإجتماعية سلوكيات مكتسبة ، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبة فى إظهار واكتساب وفهم أهمية السلوكيات التى تعتبر كمهارات إجتماعية تمارس فى ضوء السياق الإجتماعى ، وتحدث عملية تنمية المهارات الإجتماعية كنتيجة التفاعل مع الآخرين كما أنهم ليس لديهم وعى بماهو مقبول إجتماعياً فى وضوء السياق التى تحدث فيه المواقف ورد فعل الآخرين .

وماهدفت دراسة إليه عرفات شعبان (٢٠٠٤) إلى معرفة مدى فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الإجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، والوقوف على أكثر الفنيات المستخدمة فاعلية فى ذلك ، والتى تمثلت فى (التعزيز– التعلم بالنموذج) ، ويرى الباحث من خلال دراسته أن الدراسات إختلفت حول تحديد أبعاد المهارات الإجتماعية التى تم تعديلها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كما اختلفت أيضاً حول

أساليب علاج المهارات الإجتماعية ، فالبعض استخدم أسلوب التعزيز فقط ، والبعض أستخدم أسلوب النمذجة والتدريب والممارسة ، وآخرون استخدموا التعلم التعاونى ، وهذا ما يجعلنا فى حاجه لمعرفة أى من هذه الأساليب أكثر كفاءة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يتسمون بسمات خاصة ، مثل تشتت الإنتباه ، النشاط الزائد ، الإندفاعية ، قله الإنتباه وغيرها والتى تجعل ما يصلح مع الأطفال العاديين من أساليب علاجية لايصلح معهم ، حيث يتم نمو وعى هؤلاء الأطفال بسرعة عندما يتعلق الأمر بما هو غير مقبول إجتماعياً عن طريق فهمهم للسياق الذى يحدث فيه الموقف وردة فعل الآخرين حول مايجرى حولهم .

ضعف الثقة بالذات : ويشتمل مفهوم الثقة بالذات على مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية ، حيث يحط الفرد هنا من قدر نفسه ، وينظر إليها نظرة دونية ، كما أنه يهتم بما يفكر به الناس الأخرون حوله و ما يشعرون به نحوه نتيجة لافتقاده لثقته بنفسه ، وضعف الثقة بالذات يحدث نتيجة فشل الفرد فى المجال الأكاديمي وعدم قدرته على القيام بالمهام المعطاه له بالشكل الصحيح ، بالإضافة الى فشله فى المجال الإجتماعى وعدم قدرته على عمل علاقات مع الآخرين و جعل نفسه محبوباً لهم .

كما دلت دراسة (Talebizaadeh,S.,2009) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من فقدان إحترام ذواتهم والثقة بأنفسهم ، كما يعانون من الإكتئاب والشعور بالنقص ولايوجد إختلاف تبعاً لمتغير الجنس وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة من خلال تطبيق إختبارات الإكتئاب وإحترام الذات .

الإعتمادية : يمكن أن يعزى سلوك الإتكالية عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى عدم تطوير سلوك الإستقلالية لديهم من قبل الأهل منذ الصغر ، ويظهرون الإعتماد الزائد على الأباء والمعلمين وإلى الحماية الزائدة لهم من قبل ذويهم ،

بالإضافة الى شعورهم بعدم الكفاية الذاتية للقيام بالمهمات الموكلة اليهم لوحدهم ، وهذا كله يؤدى بهؤلاء الأفراد إلى تطوير شعور الإتكالية لديهم .
(خولة احمد ، ٢٠١٤ ، ص ٢٨٣)

حيث وضح (Wallace, G., &McLoughlin, J.,1979,p.215) على أن هناك درجة من الإستقلالية لدى الأطفال فهم يصرون أنهم يستطيعون فعل العديد من الأشياء بشكل أفضل وتزداد لديهم شيئاً فشيئاً ، حتى يصبح لديهم قدرمن الإستقلالية وعلى العكس ، فالأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهر لديهم إتكالية مفرطة على أبائهم ومعلميهم ومن حولهم ، ويتطلب ذلك إتاحة العديد من الأنشطة لدى هؤلاء الأطفال ، لضخ المزيد من الثقة لديهم وتبنى عليها مكونات أساسية لشخصيتهم .

وترى دراسة (Gallegos,J.,2008) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من الأحباط والقلق وحثت هذه الدراسة على نمو المهارات الاستقلالية والإعتماد على النفس لديهم لمساعدتهم على تقليل هذه المشاعر السلبية ، كما تهدف دراسة (McCay, L., & Keyes, D.,2001,pp.70-78) تحسين الكفاءة الذاتية للأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال تنمية بعض المهارات المتمثلة فى الاستقلالية ، وتأكيد الذات ، والحساسية الإجتماعية ، وبناء الصداقة ومهارات حل المشكلات .

ودراسة (غادة حسن ،٢٠٠٩) والتى بعنوان " الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم" ، والتى هدفت إلى التعرف على درجة إشباع الحاجات النفسية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، والتعرف على الفروق بين الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم بدرجة إشباع الحاجات النفسية ، حيث تكونت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً وطفلة من أطفال مرحلة رياض الأطفال ، وقد إستخدمت الدراسة إختبار جودانف– هاريس ، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة ، ومقياس الحاجات النفسية لأطفال ما

قبل المدرسة ، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم فى درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد (الإستقلالية – الكفاءة – الإنتماء – الدرجة الكلية للحاجات النفسية) .

الإكتئاب : يعتبر الاكتئاب هو السلسلة الأخيرة فى سلسلة المشاكل التى يعانى منها الافراد ذوى صعوبات التعلم ، حيث أن شعور الاكتئاب يتولد نتيجة تراكم المشاكل السابقة عدم حلها ، مما يدفع هؤلاء الأفراد ذوى صعوبات التعلم الى الغرق فى حالة من الاكتئاب ، ويكون تأثيرها كبيراً وسلبياً على الجانب الأكاديمي والاجتماعي ، لذا يجب على الأفراد المحيطين بهم كالأهل والمدرسين العمل على أن لا يصل الأفراد ذوى صعوبات التعلم الى هذا المستوى من الشعور بالاكتئاب من خلال المثابرة والاجتهاد فى حل أى مشكلة لدى هؤلاء الأفراد ذوى صعوبات التعلم لكى لا يصلوا إلى حالة الاكتئاب . (خولة يحى ، ٢٠١٤ ، ص ٢٨٦)

فروض البحث :

من خلال الإطلاع على الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالى :

١) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعيه فى التطبيق القبلى .

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية (بعد تطبيق البرنامج) فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدى .

٤) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى بعد تطبيق البرنامج " شهر " على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية .

الإجراءات المنهجية للبحث :

تتلخص خطوات البحث الحالى فيما يلى :

تحديد خصائص التفكير الإيجابى التى يمكن تنميتها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال :

- تحديد المتغيرات التى اشتمل عليها البحث الحالى .
- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة من ذات الصلة بموضوع البحث من البرامج التى تناولت التفكير الإيجابى وبعض البرامج المقدمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم .
- استطلاع أراء المعلمات عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لتحديدعينة البحث .
- وضع فروض الدراسة فى ضوء ما أسفرت عنه الإطار النظرى والدراسات السابقة .
- إجراء دراسة إستطلاعية من قبل الباحثة لاختيار عينة البحث من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .
- تحديد وإعداد الأدوات اللازمة للبحث .
- تطبيق بطارية صعوبات التعلم النمائية للتعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم .
- إجراء القياس القبلى والبعدى لمقياس خصائص التفكير الإيجابى .

- إعداد إستمارة مستوى إقتصادى وإجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم
- تفريغ وتسجيل البيانات لعمل المعالجات الإحصائية .
- تفسير النتائج ومناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة .
- تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج .

منهج البحث :

يستخدم البحث الحالى المنهج التجريبى لاختبار صحة الفروض الإحصائية الخاصة بالبحث الحالى باستخدام المجموعتين المتساويتين الضابطة والتجريبية ، وذلك لدراسة أثر البرنامج ، وما تستخدمة الباحثة من وسائل وأدوات لتحقيق الرنامج التدريبى ، القائم على تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم لدى أطفال المجموعة التجريبية ، ومقارنة نتائجهم مع أطفال المجموعة الضابطة التى لا تتعرض للمتغير المستقل وعدم تعرضهم لتطبيق أنشطة البرنامج .

عينة البحث :

تشتمل عينة البحث على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة فى المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات من أطفال المستوى الثانى فى الروضة (Kg2) ويتم تقسيمهم إلى عينتين (١٠) أطفال من المجموعة الضابطة و (١٠) أطفال من المجموعة التجريبية من روضة عمر بن الخطاب التجريبية بمحافظة بورسعيد .

أدوات البحث :

١) إختبار رسم الرجل لجودانف هاريس ، تعريب فاطمة حنفى (١٩٨٣) .
٢) إستمارة المستوى الإجتماعى والأقتصادى (محمد بيومى ،١٩٩١)
٣) بطارية صعوبات التعلم النمائية (سهير كامل ، بطرس حافظ ،٢٠١٠)

٤) مقياس خصائص التفكير الإيجابى لطفل الروضة (إعداد / الباحثة)

٥) برنامج التدريبى لتنمية خصائص التفكير الإيجابى (إعداد / الباحثة)

١) اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال"لجودانف-هاريس"

تعريب فاطمة حنفى (١٩٨٣) (**Good Enogh Hares)**

وصف الإختبار :

يتم إعطاء قلم رصاص وورقة بيضاء لكل طفل ، ويطلب منه رسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه ، ويكون التقدير فيه على أساس دقة الطفل فى رسم التفاصيل وليس على أساس المهارة الفنية فى الرسم ، ويتم تصحيح الإختبار وفقاً لمفردات التصحيح ، بحيث يعطى درجة على كل مفردة صحيحة ، علماً بأن الدرجة الواحدة ، ويتم جمع الدرجات وتحويلها لعمر عقلى ، وكان عدد المفردات وصل إلى (٧٣) مفردة للرجل ، (٧١) للمرآه ، ويصلح هذا الإختبار لقياس ذكاء الأطفال من (٣-١٣) سنه ، ولقد تم تطبيق هذا الإختبار نظراً لأنه من الأختبارات الغير لفظية ، مما يجعلة مناسب لسن عينة البحث ، وقد إستُخدم بهدف التأكد من ان الأطفال ذوى صعوبات التعلم لايعاغنون من إنخفاض الذكاء .

التأكد من تجانس العينة :

جدول (١) الفرق بين رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة ورتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار رسم الرجل

(مستوى الذكاء) فى التطبيق القبلى باستخدام قانون مانويتنى

المجموعة	ن	مجموع الرتب مج (ب)	ت المحسوبة	ت الجدولية	
				عند مستوى ٠,٠٥	عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	١٠	٨٧,٥	٢٢.٥	٣٤,٩١٢	٣٨,٩٨٤
التجريبية	١٠	١٢٢,٥			

يتضح من جدول (١) أن قيمة ت (المحسوبة) والتى تساوى (٢٢,٥) أصغر من قيمة ت (الجدولية) والتى تساوى (٣٤,٩١٢) عند مستوى (٠,٠٥) وتساوى (٣٨,٩٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهكذا فإن الفروق غير دالة إحصائياً ، أى لا يوجد فروق دالة إحصائياً فى مستوى الذكاء بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يدل على تجانس العينة فى الذكاء .

تجانس العينة :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كل من أطفال المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على بطارية صعوبات التعلم النمائية لصالح التطبيق القبلى .

٢) إستمارة المستوى الأقتصادى والإجتماعى

(**كمال الدسوقى** ، **محمد بيومى**)

تكونت من (١٧) بنداً صيغت فى أربعة أبعاد هى : المستوى الإجتماعى ، ومستوى المعيشه ، والمستوى المهنى للزوجين ، والمستوى التعليمى للزوجين ، وحسب صدقها من خلال صدق المحكمين ، والصدق الذاتى الذى بلغ حوال (٠,٩٦) ، وكذلك عن طريق إعادة التطبيق ، وقد وصل معامل الإرتباط بين التطبيقين (٠,٢٩) .

٣) بطارية صعوبات التعلم النمائية (**سهير كامل**، **بطرس حافظ**،**٢٠١٠**)

وصف البطارية :

تحدد البطارية أربعة عمليات معرفية أساسية (الإنتباه – المعالجة المعرفية المتتابعة – المعالجة المعرفية المتزامنة – التخطيط) طبقاً لنظرية PASS تتناول (١٥) اختبار فرعى تم تصميمها فى صورة خريطة ذهنية ،

بهدف تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم فى المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات .

محتوى البطارية :

تشمل البطارية على أربعة عمليات معرفية لنظرية Das ، وهى : الإنتباه ، والمعالجة المعرفية (المتتابعة – المتزامنة) ، والتخطيط وتعمل معتمدة على مايسميه Das بالأساس المعرفى ، وهذا الأساس المعرفى يبنى لدى الطفل من خلال التعليم الرسمى ، وغير الرسمى بالمرور بالخبرة ، فيساعده على حل المهام المدرسية وعندما يواجه الطفل صعوبة فى إحدى هذه العمليات فيجد صعوبة فى عملية التعلم .

جدول (٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كل من أطفال المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على بطارية صعوبات التعلم النمائية لصالح التطبيق القبلى .

العينة / المتغير	المجموعة						قيمة مان وتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
	الضابطة			التجريبية						
	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			٠.٠٥	٠.٠١
صعوبات التعلم النمائية	١٠	٩,٩٥	٩٩,٥	١٠	١١,٥	١١٠,٥	٥٥,٥	١٦٠.٦	٨٢	٧١

يتضح من جدول (٢) ويتضح من الجدول السابق أن (ت) الجدولية أكبر من المحسوبة ويترتب على ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كل من أطفال المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على على بطارية صعوبات التعلم النمائية لصالح التطبيق القبلى .

٤) **مقياس خصائص التفكير الإيجابى لطفل الروضة (إعداد / الباحثة)**

الهدف من المقياس : قياس بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

أهداف المقياس :

يهدف إلى تنمية بعض خصائص التفكيرالإيجابى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ومن أهم هذه الخصائص التى تم تحديدها من قبل الباحثة :

١) حل المشكلات .
٢) الثقة بالنفس .
٣) تحمل المسئولية .

تطبيق المقياس :

يطبق مقياس التفكير الإيجابى للتعرف على المؤشرات السلوكية الإيجابية لدى أطفال الروضة من (٤-٦) سنوات لذوى صعوبات التعلم فى التفكير ويتم تطبيقه بشكل فردى أوجماعى ، من خلال بعض الأنشطة المتنوعة التى تنمى بعض خصائص التفكيرالإيجابى مثل (حل المشكلات ، الثقة بالنفس ، تحمل المسئولية) ، وملاحظة الأطفال وسلوكياتهم من حيث الإيجابية أو السلبية من خلال عبارات المقياس وتسجيل إستجابات الأطفال .

طريقة تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من ثلاثة خصائص للتفكير الإيجابى حيث يشتمل كل خاصية على (٢٠) مفردة وبذلك يكون إجمالى عدد المفردات (٦٠) مفردة ، وتتكون كل مفردة من ثلاثة إستجابات تاخذ الدرجات (٣،٢،١) بالتوالى ، بحيث تمثل (٣) الدرجة العظمى والدرجة (٢) الدرجة المتوسطة والدرجة (١) الدرجة الصغرى وبذلك تكون الدرجة العظمى (١٨٠) درجة والدرجة الصغرى (٦٠) درجة .

زمن تطبيق المقياس :

في ضوء تطبيق الباحثة للمقياس تم تحديد مدة زمنية لكل خاصية من الخصائص التى يهدف مقياس التفكير الإيجابى لتنميتها لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم حيث إستغرقت الخاصية الأولى وهى حل المشكلات مدة زمنية حوالى (٢٥) دقيقة، والثانية الثقة بالنفس (٣٠) دقيقة ، والثالثة (٢٠) دقيقة ليصبح فى النهاية الزمن الكلى للتطبيق (٧٥) دقيقة .

تعليمات المقياس :

وضع علامة (√) للأستجابات الأتية (دائما – أحيانا– نادرا) المناسبة لمظاهر تفكير الطفل أمام كل عبارة .

مع مراعاة مايلى :

- قراءة العبارات بشكل دقيق قبل وضع العلامة .
- لا يتم وضع أكثر من علامة أمام العبارات .
- عدم ترك عبارات دون إجابة .

تعليمات التصحيح :

يتم إعطاء الطفل ثلاث درجات إذا كانت الإجابة (دائماً) ودرجتين إذا كانت الإجابة (أحياناً) ودرجة واحدة إذا كانت الإجابة (نادراً) فى العبارات الآتية .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على (٥٠) طفل وطفلة فى مرحلة الروضة بمحافظة بورسعيد وهذه العينة ضمن العينة الاستطلاعية ، حيث تم استبعاد نتائج الأطفال الذين لم يستكملوا الإجابة على المقياس أو الذين أظهروا عدم اهتمام وجدية عند التطبيق .

الثبات الكلى للمقياس :

١) تم حساب ثبات الأبعاد والمقياس ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ لدى العينة الكلية (ن = ٥٠) طفل وطفلة بعد حذف المفردات غير الثابتة ، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلي أجزاء بطريقة مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار ، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي رقم (٣) :

جدول (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا
حل المشكلات	٠.٩٢٤
الثقة بالنفس	٠.٩١٥
تحمل المسئولية	٠.٩٢٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٧٠

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣) ثبات المقياس ككل والأبعاد الفرعية الثلاثة المتمثلة في : حل المشكلات ، الثقة بالنفس ، تحمل المسئولية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية .

٢) كما تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون ، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة ، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي رقم (٤) ، حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس يساوى (٠,٩٤٢) بطريقة سبيرمان / براون ويساوى (٠,٩٤٠) بطريقة جتمان ، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على الثبات الكلي لمقياس خصائص التفكير الإيجابى .

جدول (٤) ثبات مقياس خصائص التفكير الإيجابى بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات = ٦٠	عدد أفراد العينة = ٥٠
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) = ٠,٩٤٢	معامل الارتباط بين الجزأين =٠,٨٩١
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول) = ٠,٩٤٢	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠,٩٤٠
مفردة في الجزء الأول	مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول = ٠,٩٤٣	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٩٤٥

ويتضح من خلال ما سبق الثبات الكلي للمقياس وكذلك الخصائص الثلاثة المكونة لمقياس خصائص التفكير الإيجابى لدى العينة الاستطلاعية الحالية :

أولاً : صدق المقياس

أ) الصدق الكلى للمقياس :

تم حساب الصدق الكلي لمقياس خصائص التفكير الإيجابى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وبعدي المقياس ، وبين درجة البعد والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية (ن = ٥٠) وهذا ما يسمى بالتجانس أو الاتساق الداخلي ، كما هو موضح بالجدول التالي رقم (٥) :

جدول (٥) معاملات ارتباط المفردات خصائص التفكير الإيجابى

رقم المفردة	حل المشكلات	رقم	الثقة بالنفس	رقم	تحمل المسئولية
١	٠,٨٦٩**	٢١	٠,٧٥٥**	٤١	٠,٧٧٦**
٢	٠,٨٤٤**	٢٢	٠,٥١٢**	٤٢	٠,٧٥٩**
٣	٠,٧٨٣**	٢٣	٠,٥٤٦**	٤٣	٠,٦٣٢**
٤	٠,٩٢١**	٢٤	٠,٦٧٢**	٤٤	٠,٤٥٠**
٥	٠,٧٥٤**	٢٥	٠,٤٥٥**	٤٥	٠,٦٣٨**
٦	٠,٨٣٥**	٢٦		٤٦	٠,٧٤١**

رقم المفردة	حل المشكلات	رقم	الثقة بالنفس	رقم	تحمل المسئولية
١	**٠,٨٦٩	٢١	**٠,٧٥٥	٤١	**٠,٧٧٦
٢	**٠,٨٤٤	٢٢	**٠,٥١٢	٤٢	**٠,٧٥٩
٣	**٠,٧٨٣	٢٣	**٠,٥٤٦	٤٣	**٠,٦٣٢
٤	**٠,٩٢١	٢٤	**٠,٦٧٢	٤٤	**٠,٤٥٠
٥	**٠,٧٥٤	٢٥	**٠,٤٥٥	٤٥	**٠,٦٣٨
٦	**٠,٨٣٥	٢٦		٤٦	**٠,٧٤١
٧	**٠,٥٨٩	٢٧		٤٧	**٠,٥٧٦
٨	**٠,٥٤٤	٢٨	**٠,٦٢٧	٤٨	**٠,٣٩٨
٩	**٠,٥٤١	٢٩	**٠,٨٢٧	٤٩	**٠,٦٣٨
١٠		٣٠	**٠,٧٧٧	٥٠	**٠,٥٣٨
١١	**٠,٥٢٧	٣١	**٠,٥٥٤	٥١	**٠,٧٧٥
١٢	**٠,٦٢٨	٣٢	**٠,٥٨٦	٥٢	**٠,٧٧٧
١٣	**٠,٥٧٠	٣٣	**٠,٥٢٦	٥٣	**٠,٤٠٨
١٤	**٠,٥٨٩	٣٤	**٠,٧٤٤	٥٤	**٠,٨٦٥
١٥	**٠,٥٩٠	٣٥	**٠,٥٢٢	٥٥	**٠,٨٤٦
١٦	**٠,٦٩٣	٣٦	**٠,٧٢٩	٥٦	**٠,٧٠٧
١٧	**٠,٦٨٨	٣٧	**٠,٦٠٧	٥٧	**٠,٧٩٢
١٨	**٠,٤٣٢	٣٨	**٠,٨٠٨	٥٨	**٠,٧١٧
١٩	**٠,٤٥٢	٣٩	**٠,٥٨٧	٥٩	**٠,٧٥٩
٢٠	**٠,٦١٤	٤٠	**٠,٧٢٣	٦٠	**٠,٥٢٠

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)　　(**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن جميع المفردات ماعدا المفردة رقم (١٠) لعدم صدقها تنتمي لخاصية حل المشكلات مرتبطة بهذا البعد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، كما تبين أن جميع المفردات التي تنتمي لخاصية الثقة بالنفس فيماعدا المفردتين رقم (٢٦،٢٧) لعدم ثباتهما بالمقياس ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، كما كانت جميع المفردات التي تنتمي لخاصية تحمل المسئولية مرتبطة بهذا البعد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

كما تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لخصائص التفكير الإيجابى وبين الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي رقم (٦) :

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الخصائص الثلاثة للتفكير الإيجابى والدرجة الكلية للمقياس

معاملات الارتباط	الدرجة الكلية
حل المشكلات	٠,٨٦١**
الثقة بالنفس	٠,٨٣٦**
تحمل المسئولية	٠,٨٨٣**
الدرجة الكلية	٠,٩٥٦**

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين خاصية حل المشكلات والدرجة الكلية لمقياس خصائص التفكير الإيجابى ، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (ر = ٠.٨٦١) ، كما وجد إرتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس ، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (ر= ٠,٨٣٦) ، بالإضافة إلى أنه وجد إرتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية تحمل المسئولية والدرجة الكلية للمقياس ، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (ر= ٠,٨٨٣) ، مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي ، الأمر الذي يؤكد على صدق تكوين المقياس الحالي لقياس خصائص التفكير الإيجابى .

ب) صدق المحكمين :

ويعنى صدق المقياس قدرته على قياس ماوضع من أجله ولتحديد مدى صدق محتوى المقياس قامت الباحثة بعرض هذا المقياس بخصائص المراد تنميتها فى مقياس خصائص التفكير الإيجابى على مجموعة من الأساتذة المحكمين للحكم على مدى صحة العبارات فى الناحية اللغوية ، ومدى

صلاحية العبارات ومناسبتها مع للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وكانت نتيجة التحكيم مرتفعة وعلى قدر من الأتفاق بالنسبة لعبارات المقياس وصياغته ومدى ملائمة لأفراد العينة .

٥) برنامج تدريبى قائم على تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (إعداد / الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبى ، لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ، وقد راعت الباحثة خصائص هؤلاء الأطفال وإحتياجاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم ، كما راعت أن يعمل البرنامج التدريبى على تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لديهم وهى (حل المشكلات ، الثقة بالنفس ، تحمل المسئولية) مما ينعكس على أدائهم وسلوكياتهم وخصائصهم من خلال أنشطة البرنامج المقدمة .

أهداف البرنامج :

١) تنمية خصائص التفكير الإيجابى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى تتمثل فى (حل المشكلات ، الثقة بالنفس ، تحمل المسئولية) .

٢) تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على حل المشكلات التى تواجههم .

٣) تزويد وتنمية الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال .

٤) تنمية قدراتهم على تحمل المسئوولية والإعتماد على النفس .

الأسس التى يقوم عليها البرنامج التدريبى :

١) الأسس النفسية .

٢) الأسس التربوية والإجتماعية .

خطوات بناء البرنامج التدريبى :

١) الإطلاع على الأدبيات والدراسات التى إهتمت بمتغيرات البحث .

٢) الإطلاع على عدد من المراجع والمصادر التى تناولت بالشرح والتفسير لخصائص التفكير الإيجابى .

٣) إجراء الدراسة الإستطلاعية للتعرف على خصائص العينة وهم الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الروضات .

٤) إعداد الأنشطة التى تتناسب مع موضوع البرنامج والتى تسعى لتنمية خصائص التفكير الإيجابى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

محتوى البرنامج :

يحتوى البرنامج التدريبى على مجموعة من الأنشطة التى تعمل على تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم ، من أنشطة حل المشكلات ، وأنشطة لتنمية الثقة بالنفس ، وأنشطة لتنمية تحمل المسئولية ، ويحتوى البرنامج لتنمية هذه الخصائص على مجموعة من الأنشطة المتنوعة منها الحركية والقصصية والعلمية واللغوية والفنية والتمثيلية لدى الأطفال ، بالإضافة إلى بعض الفنيات التى قامت الباحثة باستخدامها مثل النمذجة والإكتشاف الموجه والحوار والمناقشة واللعب التعاونى والتعلم المبرمج وطريقة اللعب والسيكودراما وتعزيز الأطفال على أدائهم بالأنشطة .

المدة الزمنية للبرنامج :

إستغرق تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبى ثلاثة أشهر فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م بواقع ثلاث أنشطة أسبوعياً أى مايعادل ٣٠ نشاط مدة كل نشاط تتراوح بين

(٤٥-٦٠) دقيقة .

أساليب تقويم البرنامج :

التقويم البنـائى : أثناء تدريب الأطفال وتقويمهم فى نهاية كل نشاط للتأكد من تحقيق الأهداف .

التقويم النهائى : بعد تطبيق البرنامج يتم تطبيق مقياس خصـــائص التفكيـــر الإيجابى لمعرفة مدى الأستفادة من البرنامج .

الأساليب الأحصائية :

- إختبار مان _ ويتنى .
- إختبار ويلككسون .
- معامل إرتباط جتمان وسبيرمان .
- معادلة ألفا كرنباخ.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

معالجة الفروض الإحصائية :

إختبار (التحقق من) صحة الفرض الأول :

لإختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " لا يوجد فـــرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكيرالإيجابى لطفل الروضة " ، اســـتخدمت الباحثـــة اختبار مان ويتني Mann-Whitney لعينتين مســـتقلتين بواســـطة برنـــامج الحزمة الاحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS V.20 لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية ، ويوضح الجدول التالي رقم (٧) نتائج هذا التحليل :

جدول (٧)

يوضح نتائج تحليل اختبار مان ويتني للفروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس القبلى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية

العينة / المتغير	المجموعة						قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الضابطة			التجريبية					
	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
حل المشكلات	١٠	٨,٢٥	٨٢,٥٠	١٠	١٢,٧٥	١٢٧,٥٠	٢٧,٥	١,٧١٢	٠,٠٨٧
الثقة بالنفس	١٠	٨,٦٠	٨٦	١٠	١٢,٤٠	١٢٤	٣١	١,٤٤٩	٠,١٤٧
تحمل المسئولية	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	١٠	١١,٢٥	١١٢,٥٠	٤٢.٥	٠,٥٧٨	٠,٥٦٣
الدرجة الكلية	١٠	٨,٣٠	٨٣	١٠	١٢,٧٠	١٢٧	٢٨	١,٦٦٨	٠,٠٩٥

لاحظت الباحثة فى الجدول (٧) أن هناك عدم وجود فروق بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وذلك لأنه لم يتم تطبيق أى أنشطة من أنشطة البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية وهم الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يسعى البرنامج لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لديهم .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (بلسم عبدالله ،٢٠١١) التى تهدف إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ونتائج دراسة (إيناس أبو بكر ، ٢٠١٤) التى تهدف أيضا إلى التعرف على فاعلية برنامج الكمبيوتر المستخدم فى الدراسة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال

الروضة ذوى صعوبات التعلم ، وأكـدت دراسـة (Goldberg,C., 2005) على تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من أطفال ذوى صعوبات الـتعلم من خلال برنامج كمبيوتري مقترح وتنمية الثقة بالنفس مـن خـلال التغذيـة الراجعة وتدريب الطفل على مهارات حل المشكلات التى يبدأ من إثارة حـب الاستطلاع وتفسير الحلول والثقة بالنفس ، مهارة حل المشكلات لدى هـؤلاء الأطفال .

كما اهتمت الباحثة أيضاً بعمل أنشطة لتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفـال ذوى صعوبات التعلم التى تشجع على وتنمية دافعية الإنجـاز لـديهم والثقـة بالنفس ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (عمرو على ، ٢٠١٢) والتى أسـفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسـطات رتـب أطفـال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقيـاس دافعية الإنجاز (السعى نحو التفوق والنجاح ، الثقـة بـالنفس ، والمثـابرة) لصالح القياس البعدى ، كما أكدت دراسـة (Gallegos,J.,2008) علـى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من الإحباط ، وترى والقلق وحثت هذه الدراسة على نمو المهارات الاستقلالية والإعتماد على النفس لديهم لمساعدتهم على تقليل هذه المشاعر السلبية ، كمـا تهـدف دراسـة (McCay, L., & Keyes, D.,2001,pp.70-78) إلى تحسين الكفاءة الذاتيـة للأطفـال ذوى صعوبات التعلم من خلال تنمية بعض المهارات المتمثلة فـى الاسـتقلالية ، وتأكيد الذات ، والحساسية الإجتماعية ، وبنـاء الصـداقة ومهـارات حـل المشكلات.

أما دراسة (غادة حسن ، ٢٠٠٩) وعنوانها " الحاجات النفسـية لـدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم " أسفرت نتائجها عن عدم وجود فـروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم فى

درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد (الإستقلالية – الكفاءة – الإنتماء– الدرجة الكلية للحاجات النفسية) .

لذلك فقد قدمت الباحثة أيضاً بعض الأنشطة التى تنمى تحمل المسئولية والأعتماد على النفس من خلال أداء الأطفال لانشطة البرنامج.

جدول (٨)

يوضح نتائج تحليل إختبار مان ويتني للفروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية

العينة / المتغير	المجموعة						قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الضابطة			التجريبية					
	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
حل المشكلات	١٠	٥,٥٠	٥٥	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	٣,٨١١	٠,٠١
الثقة بالنفس	١٠	٥,٥٠	٥٥	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	٣,٨٠٤	٠,٠١
تحمل المسئولية	١٠	٥,٥٠	٥٥	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	٣,٨٠٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٠	٥,٥٠	٥٥	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	٣,٧٩٠	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) ، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كل من أطفال المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الإيجابى لصالح القياس البعدى ، وذلك من خلال تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية وأنشطة البرنامج التى زودتهم بحصائص التفكير الإيجابى من خلال

إكسابهم القدرة على حل المشكلات وتزويدهم بالثقة بالنفس وتحمل مسئولية انفسهم داخل وخارج الروضة .

كما حققت الباحثة أيضا بعض الأهداف التى أتفقت مع الدراسات الأتية :

دراسة (McGuinness, C.,2013) ، و (زينب دردير ى ، زينب رجب ، ٢٠١٤) ،

(Hamilton, D., 2005) ، (سالم حسين ، ٢٠١٤)

(Bob,A, et، al.,2012) (Hill,s. ,2014) ، (إيمان سعيد، ٢٠١٢) ، (أسماء محمد عدلان ،٢٠١٤) , Telzrow, C., & Bonar, A. (2002,pp.8-13) ، (Kamann, M., & Wong, B.,1993) .

إختبار (التحقق من) صحة الفرض الثالث :

لإختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه "" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدى" وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تمت مقارنة متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج ، في مقياس مظاهر التفكير الإيجابى ككل المستخدم في الدراسة الحالية ، وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة . ويوضح الجدول (٩) ما توصلت إليه النتائج :

جدول (٩)

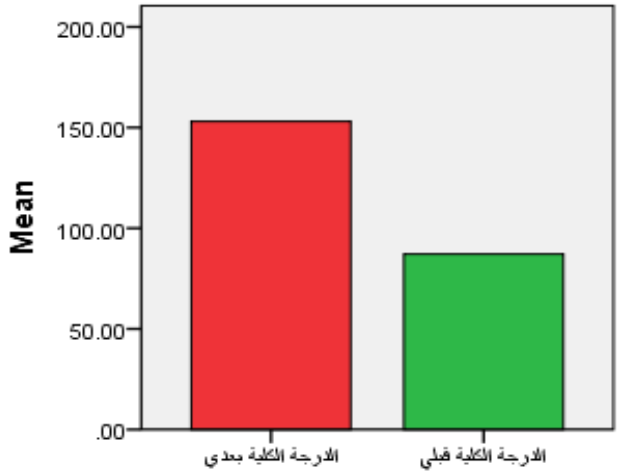
متوسط ومجموع الرتب السالبة والموجبة وقيمة Z بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية (لمقياس مظاهر التفكير الإيجابى) بطريقة ويلكوكسون

متغير رتب مقياس	العدد (ن)	القياس القبلي / البعدي		قيمة z	دلالتها
		متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٥ –	٠,٠٠٥
الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
الرتب المحايدة	٠	٠	٠		
المجموع الكلي	١٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج علي مقياس مظاهر التفكير الإيجابى ككل المستخدم في الدراسة الحالية ، لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغت قيم Z بين التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة الحالية (– ٢,٨٠٥) مما يدل على تحقق صحة الفرض الثالث .

شكل (١)

شكل (١) يوضح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس خصائص التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدى



يتضح مما سبق تحقق الفرض الخامس حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس خصائص التفكير الإيجابى فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى، مما يشير إلى تحقيق البرنامج لتنمية مظاهر التفكير الإيجابى للأطفال ذوى صعوبات التعلم من أطفال المجموعة التجريبية والذى أدى إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمقياس خصائص التفكير الإيجابى فى التطبيق البعدى.

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج المستخدم في تنمية مظاهر التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية لدي عينة الدراسة الحالية من أطفال المجموعة التجريبية، تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched- Pairs Rank biserial correlation في حالة عينتين مترابطتين وذلك عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة من البيانات الحالية وفقاً للمعادلة التالية :

$$r_{prb} = \frac{4\ (T_1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث (r_{prb}) يعبر عن قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)

T_1 ترمز إلى مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة

و n إلى عدد أزواج الدرجات .

ويوضح الجدولين التاليين حدود حجم التأثير وفقاً (rprb) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة ، وحجم تأثير البرنامج المستخدم في

تنمية ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية لدي أفراد العينة وفقاً(rprb) على النحو الآتي :

جدول (١٠)

يوضح حدود التأثير وفقا (rprb) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة

الحدود	ا(r_{prb})
ضعيف	٠.٤ > r_{prb}
متوسط	٠.٧ > r_{prb} ≥ ٠.٤
قوي	٠.٩ > r_{prb} ≥ ٠.٧
قوي جدا	r_{prb} ≥ ٠.٩

جدول (١١)

يوضح نتائج حجم التأثير البرنامج المستخدم في تنمية مظاهر التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية لدي أفراد العينة من أطفال المجموعة التجريبة وفقاً(rprb) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة

القيمة / المتغير	(معامل الارتباط الثنائي لرتب (rprb) الأزواج المرتبطة)	نوعه
الدرجة الكلية "مقياس مظاهر التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية "	١	قوي جدا

ويتضح في ضوء الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج الحالي للدراسة في تنمية مظاهر التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية لدي أفراد عينة الدراسة من أطفال المجموعة التجريبية وفقا لمعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) قوي جداً ، وقد تراوحت قيمة r_{prb} (١) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج المستخدم الذي يتضمن تنمية بعض خصائص التفكير الإيجابى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ، حيث تضمن أنشطة وفنيات متعددة باستخدام الاكتشاف الموجه

بالإضافة إلى بعض الفنيات الأخرى والأدوات والوسائل المتنوعة ، كما راعت الباحثة تنوع وزيادة الأنشطة التى تهدف إلى تنمية كل مظهر من مظاهر التفكير الإيجابى ، وقد شارك الأطفال بفاعلية في البرنامج .

فقد اتفقت الباحثة مع العديد من الدراسات حول أهمية تنمية هذه المظاهر لدى طفل الروضة بصفة عامة وطفل ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة لما لها من أهمية فى تنمية قدرات الطفل على حل المشكلات ، والثقة بالنفس ، والاستقلالية والتواصل مع الأخرين ، وزيادة التفاعل معهم ، والشعور بالإيجابية ، والسعادة ، والتفاؤل ، والرضا ، والتغلب على الصعوبات التى تواجههم .

وتركز دراسة (Hill,S.,2014) على دعم النمو الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال الأنشطة الفنية لتنمية المفهوم الإيجابى للذات وتوجية الأطفال إلى التعاون الإيجابى والثقة بالذات وتقليل التوتر النفسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

كما لاحظت الباحثة أثناء تطبيق أنشطة البرنامج أن هناك ترابطاً بين المظاهر الثلاثة فكلٌ منها يخدم الأخر.

ويتفق هذا مع دراسة كلا من (Goldberg,C.,2005 ; Arslan, E,2010) التى هدفت إلى تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من أطفال ذوى صعوبات التعلم وتنمية الثقة بالنفس ، وقيمة الذات من خلال التغذية الراجعة وتدريب الطفل على مهارات حل المشكلات وزيادة التفاعل مع الآخرين والمثل العليا الإيجابية لديهم .

وترى دراسة (Marttin,et al,1992,p50) أن مهارات حل المشكلات تتضمن اتخاذ القرار وتحمل مسئولية الاختيار والتنفيذ وتوصلت نتائجه : الحصول على صورة ذاتية إيجابية ، والتعرف على البدائل المتاحة

له ، التعبير عن الاحتياجات والمشاعر أمام الآخرين ، الاستفادة من الموارد المتاحة ، تنفيذ الإيجابية فى منازلهم والدور الفعال للمشاركة الأسرية ، الحصول على حل المشكلة ، واكتساب مهارات إتخاذ القرار ، وتحمل المسئولية .

وتشير دراسة (Shepherd,R.,2014) أن هناك بعض الأحتياجات الأساسية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وأهمها الممارسة المبنية على المعرفة والمهارات والفهم ، التى تؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس آثارها على الطفل وعلاقاته بالآخرين وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وترفع من تقدير الذات لديهم .

كما تهدف دراسة (عبدالله راغب ، ٢٠١٣) إلى معرفة درجة كلاً من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية ، والتحقق من فاعلية البرنامج التدريبى لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية ، وتعديل السلوك ، والتبصير بالحلول البديلة التى تساعدهم على مواجهة المشكلات ، وإيجاد الحلول المناسبة لها ، وتحقيق مستوى عالٍ من الثقة بالنفس ، والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية .

ودراسة (Kleine, K. ,1991) إلى مساعدة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الاعتماد على أنفسهم والتدريب على الاستقلالية ، وتوصلت نتائجها إلى أهمية دور الأسرة والمجتمع فى تدريب هؤلاء الأطفال على تحمل المسئولية والاعتماد على أنفسهم داخل الروضة وخارجها وذلك من خلال توفير الأنشطة التدريبية المناسبة لهم .

مما سبق نجد أن البرنامج له تأثير إيجابى وفعال فى تنمية المظاهر الثلاثة ومساعدة الأطفال عينة الدراسة من أطفال المجموعة التجريبية فى التغلب على الصعوبات وتنمية خصائص التفكير الإيجابى من خلال تنمية بعض المهارات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم لإدارة تصرفات حياتهم

وإقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين ، والاهتمام بدور المعلمات وأولياء الأمور فى متابعة الأطفال وملاحظتهم وتسجيل الملاحظات والتغيرات التى تؤثر على تفكيرهم ، وتوفير البيئة المناسبة لهم .

إختبار (التحقق من) صحة الفرض الرابع :

لأختبار صحة الفرض السادس ينص علي أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج والقياس التتبعى بعد مرور شهر من إنقضاء البرنامج على مقياس مظاهر التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تمت مقارنة متوسط رتب درجات عينة الدراسة من أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، وبعد شهرمن التطبيق البعدي علي مقياس خصائص التفكير الإيجابى المستخدم في الدراسة الحالية ، وتم إستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لعينة الدراسة . ويوضح الجدول (١١) ما توصلت إليه النتائج :

جدول (١١)

يوضح متوسط ومجموع الرتب السالبة والموجبة وقيمة Z بين القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مظاهر التفكير الإيجابى بطريقة ويلكوكسون

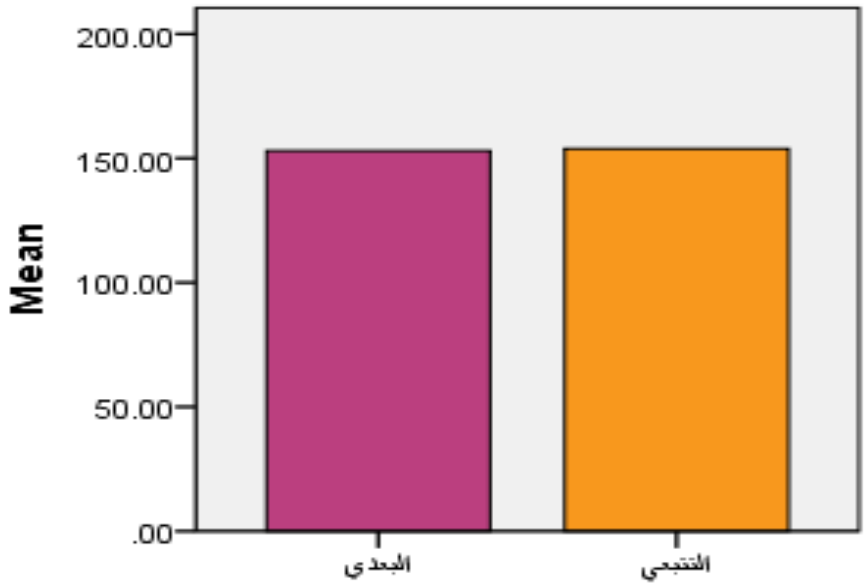
المتغير القياس البعدي والتتبعي	العدد (ن)	القياس القبلي / البعدي		z قيمة	دلالتها
		متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الرتب السالبة	٢	٤.٧٥	٩,٥٠	-١,٥٨٢	,١١٤
الرتب الموجبة	٧	٥,٠٧	٣٥,٥٠		
الرتب المحايدة	١				
المجموع الكلي	١٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (,١١٤) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة

التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى على مقياس خصائص التفكير الإيجابى المستخدم فى الدراسة الحالية ، وبلغت قيم Z بين التطبيقين القبلـــي والبعـــدي لعينة الدراسة علي مقياس خصائص التفكير الإيجابى (-١,٥٨٢) ، مما يدلل علي تحقق الفرض الرابع للدراسة الحالية .

شكل (٢)

يوضح عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس مظاهر التفكير الإيجابى وأبعادة الفرعية



يتضح مما سبق تحقق الفرض السادس حيث كانت قيمة (Z) لدلالـــة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى (بعد مرور شهرمن تطبيق البرنامج) على مقياس مظـــاهر التفكير الإيجابى غير داله، مما يدل على إستمرار تأثير البرنامج على تنميـــة بعض مظاهر التفكير الإيجابى باستخدام الاكتشاف الموجه لأطفال الروضـــة ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة فيما بعد تطبيق البرنـــامج خـــلال فتـــرة المتابعة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى إستمرار فعالية البرنامج لتنمية بعض مظاهر التفكير الإيجابى باستخدام الاكتشاف الموجه لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم خلال فترة المتابعة ، وأستفادة الأطفال من الأنشطة المقدمة فى البرنامج والذى ينجم عنها تنمية القدرة على حل المشكلات ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسئولية إلى جانب بعض المهارات الناتجة عن تنمية هذه المظاهر عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل تنمية التواصل الاجتماعى والتفاعل الاجتماعى مع الأقران ، الشعور بالتفاؤل والسعادة ، وإحترام الذات وتقديرها والشعور بالاستقلالية ، والقدرة على إتخاذ القرار فى بعض الأمور ، وزيادة الدافعية للإنجاز .

وقد أوضحت ودراسة (Donohue, J. ,1994) أن التفكير الإيجابى وتقدير الذات لدى الطفل له أثر بالغ على التحصيل والإنجاز الدراسى ، كما أنه يساعد على حل المشكلات التى يتعرض لها الطفل فى الروضة أو مع أقرانه .

وحددت دراسة (Kimbrough Jr, R.,1997,p.9-13 ، أمل عبد الغنى ، ٢٠٠٣) بعض السمات الشخصية لأصحاب التفكير الإيجابى ومن أهم هذه الصفات القيادة ، والقدرة على اتخاذ القرارات الإيجابية، والقدرة على حل المشكلات بإيجابية، والحس السليم والشجاعة، والثقة بالنفس، والرعاية ، وإحترام الذات .

واهتمت دراسة (Diaz,P. ,2006) إلى بناء الثقة بالنفس وإحترام الذات وتكوين مبادىء التفكير الإيجابى ومعايير التفكير الإيجابى عند طفل الروضة تبدأ من قدرته على الثقة بمهاراته وإمكانياته وتقيمه الإيجابى لذاته ، وببناء البرنامج وجلساته من خلال تدريب الطفل على الثقة بالنفس وتبنى مفهوم ذات إيجابى وذلك وصولا لقدرات التفكير الإيجابى .

ووضحت دراسة (عبير عبد الخالق ، ٢٠٠٨) أن القبول من الآخرين لطفل ما قبل المدرسة يتكون من عامل واحد، بينما يتكون التفكير الإيجابى لطفل ما قبل المدرسة من ثلاثة عوامل ، توجد علاقة إرتباطية بين إجادة القبول من الأخرين لطفل الروضة والتفكير الإيجابى لديه .

كما أسفرت نتائج دراسة (إيمان عبد الحميد ، ٢٠١٢) التى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقى البعدى والتتبعى للبرنامج الإرشادى القائم على إستراتيجيات التفكير الإيجابى على مقياس المشكلات السلوكية .

ونتائج دراسة (ماجد عبد الهادى ، ٢٠١٤) بعنوان فعالية برنامج للأمهات والمعلمات فى تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية المتوسطة ، عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات رتب نفس المجموعة فى القياس التتبعى على مقياس المهارات الأستقلالية .

ودراسة (أحلام عبد الستار ، ٢٠١١) التى أسفرت نتائجهاعن وجود تأثير دال إيجابياً لبرنامج تنمية مهارات التفكير فى تنمية بعض الخصائص النفسية (الثقة بالنفس – التفاؤل) والخصائص العقلية (الطلاقة – الأصالة – المرونة) .

ونوهت دراسة (سالم حسين ، ٢٠١٤) على أن التفكير الإيجابى له أهميته فى حياة الفرد ، فالتفكير الإيجابى يكسب الفرد الثقة بالنفس والتفاؤل فى المستقبل وسعادة فى الحياة ويستطيع الفرد أن يتغلب على العديد من المشكلات التى تواجهه ، لذلك على الفرد أن يعمل على اكتساب إستراتيجيات التفكير

الإيجابى ، وزيادة النواحى الإيجابية فى شخصيته والعمل على توكيد الذات ، حتى يكون قادراً على إتخاذ قرارات مهمة تمكنه من حل مشكلاته والتغلب على عثراته ، إستناداً على قدراته وعلى تفكيرة الإيجابى .

فضلاً عن ما قدمته الدراسات السابقة عن التفكير الإيجابى ومظاهرة وما لاحظته الباحثة على الأطفال من تطور تفكيرهم وإنعكاس ذلك على سلوكياتهم والشعور بالتحسن وبتنمية هذه المظاهر الإيجابية لديهم التى كانوا مفتقدينها مما جعلهم عرضة لخطر بصعوبات التعلم الاجتماعية وسلبية التفكير ، ولذلك ترجع الباحثة إستمرار البرنامج إلى ممارسة الأنشطة والمرور بالبرنامج ، وتركيز البرنامج على نقاط القوة كنقطة بدايه لتنمية قدرات الطفل الإيجابية ، وتعزيز الأطفال التعزيز الموجب الذى يعمل على إستمرار أداء الأستجابة والسلوك كما وضح "سكنر" وكذلك إستخدام الفنيات الأخرى (الحوار والمناقشة ، لعب الأدوار ، اللعب التعاونى ، التعلم المبرمج) كان لها أثر هائل فى تنمية مظاهر التفكير الإيجابى ، فتنمية مظاهر التفكير الإيجابى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال على اكتساب العديد من المهارات والسلوكيات والمظاهر التى تؤهلهم إلى أن يكونوا أشخاص إيجابيون فى المستقبل ويشعرون بالتفاؤل والسعادة والتفاعل الأجتماعى مع الأخرين بشكل إيجابى والتغلب على الصعوبات التى تواجههم .

فقد لأحظت الباحثة مدى إستجابة الأطفال أثناء تطبيق أنشطة البرنامج ، وظهور أثر تطور الأطفال فى البرنامج بشكل واضح ، واتباع الأطفال إلى الخطوات والأجراءات التى تم التدريب عليها فى البرنامج .

توصيات البحث :

١) تشجيع معلمات رياض الأطفال على الاهتمام بتنمية التفكير الإيجابى من خلال الأنشطة التى تقدم للطفل فى الروضة .

٢) إعداد بعض المناهج والبحوث التى تعتمد على إستخدام إستراتيجيات التفكير الإيجابى وتطبيقها فى مختلف المجالات .

٣) إجراء بعض الدراسات لمظاهر التفكير الإيجابى لأطفال الروضة ذوى الاحتياجات الخاصة .

٤) الأهتمام بتنمية مهارات حل المشكلات وإتخاذ القرار للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

٥) الإهتمام بتنمية الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز للأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة .

٦) إجراء بعض الدراسات التى تهتم بتحمل المسئولية والإستقلالية والمثابرة لذوى الأحتياجات الخاصة .

مقترحات البحث :

١) أثر برنامج تدريبى قائم على التفكير الإيجابى فى تنمية حل المشكلات لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم .

٢) فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لدى الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة.

٣) فاعلية برنامج لتنمية مهارة تحمل المسئولية والإستقلالية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

بعض نماذج الأنشطة المستخدمة

النشاط الأول

نوع النشاط : علمى **الزمن** : ٤٥ دقيقة

عنوان النشاط : إبحث عن اللون المطلوب (إختلاط الألوان) .

أهداف النشاط :

١) أن يصف الطفل المشكلة المعروضة بالنشاط.

٢) أن يبدى الطفل الرغبة فى حل المشكلة المعروضة أمامة داخل النشاط.

٣) أن يلون الطفل الصورة المعروضة عليه بالألوان المتاحة أمامة لحل المشكلة المعروضة عليه.

٤) أن يستنتج الطفل اللون الناتج عن إختلاط لونين .

الأدوات المستخدمة : (اللوحة المراد تلوينها – الوان مائية – لوحة توضيحية لقوس قزح) .

الفنيات المستخدمة : الأكتشاف الموجه _التعزيز.

سير النشاط :

- ترحب الباحثة بالأطفال فى بداية النشاط وتطمئن عليهم وعلى صحتهم وسلامتهم وتسترجع معهم موضوع اللقاء السابق .
- تعرض الباحثة على الأطفال مجموعة من الأشياء من الطبيعة وتسالهم عن ألوانها .
- تستمع الباحثة لإجابات الأطفال ثم تسالهم عن الألوان الأساسية والألوان الفرعية ، من منكم يقولى ماهى ألوان الأساسية ؟
- وتستمع أيضاً لإجابات الأطفال وتعلق على إجاباتهم ثم تقوم بعرض الألوان الأساسية على الأطفال والألوان الفرعية للتعرف على الألوان وتطلب من الأطفال أن يقوموا بعرض لبعض الأشياء والوانها ثم تقوم الباحثة بعرض لوحة بها قوس قزح ولكن أمامنا مشكلة الألوان التى تتوافر

لدينا لتلوين اللوحة هى (الأزرق – الأحمر – الأصـــفر – الأبـــيض – النفسجى) فما هو الألوان المفقود ؟

- يجيب الأطفال اللون البرتقالى لتلوين واللون الأخضر لتلوين قوس قزح .
- تقوم الباحثة بتوجيه الأطفال باننا يمكن تلوين قوس قزح من خلال خلـــط الألوان فتطلب من الأطفال التعاون معها بخلط اللون الأصفر مع اللـــون الأحمرفيكون الناتج اللون البرتقالى وخلط اللون الأزرق مع اللون الأصفر فيكون الناتج اللون الأخضر .
- تقدم الباحثة عرض لبعض الألوان المختلطة واللون الناتج ثم يقوم الأطفال بتلوين اللوحة المعروضة أمامهم بالتعاون معها لتلوين الأشجار الأشـــكال الموجودة باللوحة .
- وفى النهاية تشكر الباحثة الأطفال على حسن تعاونهم ومشـــاركتهم لهـــا وتحدد لهم موعد اللقاء القادم .

التقويم :

أكمل :

١) ماهى المشكلة فى الموقف المعروض امامك

٢) تلاحظ الباحثة رغبة الأطفال فى حل المشكلة المعروضة أمامـــة داخـــل النشاط .

٣) لون الطفل الصورة المعروضة عليك بالألوان المتاحة أمامك .

٤) تطلب الباحثة من الطفل خلط اللون الازرق مع اللون الأصفر لإســـتنتاج اللون المطلوب .

النشاط الثاني

نوع النشاط : علمى **الزمن** : ٤٥ دقيقة

عنوان النشاط : (إختلاط الأشياء)

أهداف النشاط :

١) أن يحدد الطفل بعض الحلول للمشكلة الموجودة أمامة .

٢) أن يبدى الطفل أهتماما بمتابعة الباحثة أثناء أداء النشاط .

٣) أن يستخدم الطفل المغناطيس لحل المشكلة المعروضة أمامة .

٤) أن يستخرج الطفل الاشياء التى تنجذب للمغناطيس من بين الأشياء الموجودة أمامة .

الأدوات المستخدمة :

(نشارة خشب ــ مسامير ــ أقلام ــ قصاصات ورق ــ أزرار ــ شمع ــ قطع من المغناطيس ــ أشكال مصنوعة من الحديد ــ برادة حديد) .

الفنيات المستخدمة : (التعزيز ــ الأكتشاف الموجه ــ العصف الذهنى) .

سير النشاط :

- ترحب الباحثة بالأطفال فى بداية النشاط وتطمئن عليهم وعلى صحتهم وسلامتهم .
- تعرض الباحثة على الأطفال مجموعة من الأشياء المختلطة تحتوى على دبابيس ، أقلام ، أزرار ، وقصاصات ورق ، شمع ، مسامير ، أشكال مصنوعة من الحديد .
- تطلب الباحثة من الأطفال أن يفكروا معها فى كيفية فصل الدبابيس وقطع الحديد عن هذة الأشياء فماذا تفعل ؟

- تستمع الباحثة لأقتراحات الأطفال وأفكارهم لحل هذه المشكلة ، فالبعض يقترح عليها ان نقوم بفصل الدبابيس وقطع الحديد بأيدينا .
- تقترح الباحثة على الأطفال أن نستخدم المغناطيس لفصل الأشياء المصنوعة من الحديد أو النحاس أو لأنه معدن تنجذب له هذه المواد ثم تجعل الأطفال أن يقوموا بالتجربة لاكتشاف ذلك بانفسهم .
- تحضر الباحثة حوض به مجموعة من الأسماك المصنوعة من الخامات ويوجد بكل سمكة قطعة من الحديد وصنارة من المغناطيس وتجعل الأطفال يقوموا بعملية الصيد وتقوم بتعزيزهم .
- وفى النهاية تشكر الباحثة الأطفال على حسن تعاونهم ومشاركتهم لها وتحدد لهم موعد اللقاء القادم على أمل أن تراهم بصحة جيدة .

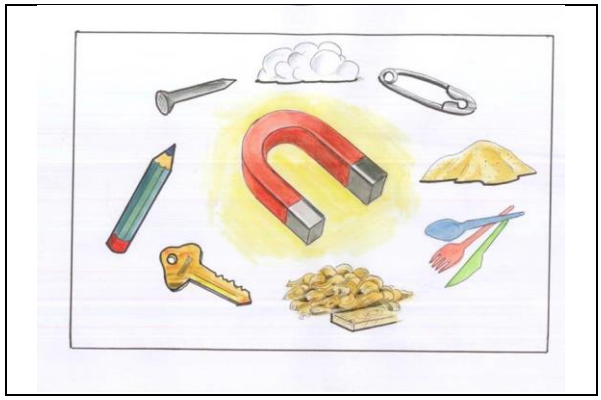
التقويم :

١) تسأل الباحثة الطفل عن بعض الحلول للمشكلة الموجودة أمامة .

٢) تلاحظ الباحثة مدى أهتمام الطفل بمتابعة للنشاط .

٣) تطلب الباحثة من الطفل أن يستخدم قطع المغناطيس لحل المشكلة المعروضة أمامة .

٤) تطلب الباحثة من الطفل إستخراج الأشياء التى تنجذب إلى المغناطيس من بين الأشياء الموجودة أمامة .



النشاط الثالث

نوع النشاط : قصصى **الزمن** : ٤٥ دقيقة

عنوان النشاط : الأرنب الغرور .

أهداف النشاط :

١) أن يعيد الطفل سرد أحداث القصة بثقة وفقا لترتيب أحداث البطاقات .

٢) أن يقارن الطفل بين سلوك الأرنب وسلوك السلحفاء طبقا لأحداث القصة .

٣) أن يدافع الطفل عن السلوك الإيجابى فى أحداث القصة .

٤) أن يرتب الطفل أحداث بطاقات القصة .

٥) الأدوات المستخدمة : قصة بطاقات .

الأدوات المستخدمة : (قصة بطاقات)

الفنيات المستخدمة : (الإلقاء – التعزيز _ الحوار والمناقشة)

سير النشاط :

- ترحب الباحثة بالأطفال فى بداية النشاط وتطمئن على صحتهم وسلامتهم .
- ثم تعرض لهم صورة أرنب وصورة سلحفاء وتسألهم ياترى مين فيهم البطىء ومين السريع؟
- تستمع الباحثة لإجابات الأطفال وتعلق على إجاباتهم بأن السلحفاء هى الأبطىء من الأرنب ثم تعلق عليهم بعد ذلك بقولها ولكن بالرغم من ذلك فقد فازت السلحفاء فى السباق على الأرنب ، ومن منطلق ذلك تسرد الباحثة أحداث القصة " بأن هناك أرنب أبيض يعيش مع إخواته الأرانب ويسابق مع إخواته ويسبقهم دائما فأصبح الأرنب مغرور بسرعة ، وفى يوم من الايام ذهب إلى السلحفاء وهو يهزا بها حيث قال لها : هيا نتسابق فربما فزتى عليا ، بدأ السباق بينهما حيث كانت السلحفاء بطيئة بطبيعتها

ولكنها حافظت على سرعتها للفوز بالسباق وثقتها بنفسها ودافعيتها لأنجاز السباق والفوز على الأرنب، فالأرنب أخذ يلعب هنا وهناك ويسخر من السلحفاء لثقته من الفوز فى السباق، حيث نظرالأرنب فجأة فرأى السلحفاء من بعيد تفوز بالسباق فعلم أن غرورة جعلة يخسر السباق ، ثم تعرض الباحثة بطاقات القصة لرؤية الأحداث وتسأل الأطفال ماهو السلوك الإيجابى الذى حصلنا عليه من خلال سرد أحداث القصة .

- وفى النهاية تشكرهم على حسن تعاونهم ومشاركتهم لها وتحدد لهم موعد اللقاء القادم على أمل أن تراهم بصحة جيدة .

التقويم :

١) تطلب الباحثة من الطفل إعادة سرد أحداث القصة بثقة وفقا لترتيب أحداث البطاقات .

٢) قارن بين سلوك الأرنب وسلوك السلحفاء طبقا لأحداث القصة .

٣) تلاحظ الباحثة دفاع الطفل عن السلوك الإيجابى فى أحداث القصة .

٤) رتب أحداث بطاقات قصة الأرنب المغرور .

رتب أحداث بطاقات القصة

( )

( )

( )

( )

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

١ إبراهيم محمد الفقى (٢٠٠٩) : قوة التفكير. القاهرة : دار الراية للنشر والتوزيع .

٢ أمانى سيد سعيدة (٢٠٠٥) : فعالية برنامج لتنمية التفكير الإيجابى لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (فى ضوء النموذج المعرفى) ، رسالة دكتوراة ، مجلة معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٣ أشرف محمود صالح (٢٠١٤) . التفكير الإيجابى وعلاقتة بالتوافق النفسى والذكاء الوجدانى لدى ذوى التأخر االدراسى ، رسالة ماجستير ، كلية الأداب ، جامعة المنصورة .

٤ أحلام عبد الستارجبر (٢٠١١) : فاعلية برنامج تدريبى لمهارات التفكير الإيجابى وأثرة فى تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الأطفال ، رسالة دكتوراة. معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٥ أسماء محمد عدلان (٢٠١٤) : أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الإيجابى فى تنمية بعض سمات الشخصية وحل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الأعدادية ذوى صعوبات التعلم الإجتماعى ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٦ إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠١٠) : مقدمة فى التربية الخاصة (ط١) ، الرياض ، دار الزهراء .

٧ إيناس أبو بكرالبلتاجى (٢٠١٤) : برنامج كمبيوتر لتنمية مهارة حل المشكلات وعلاقته بمستوى الطموح وتقدير الذات لدى أطفال

الروضة ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراة ، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة .

٨ السيد عبد القادر الشريف (٢٠١٤) : مدخل إلى التربية الخاصة (ط١) ، القاهرة ، دار الجوهرة .

٩ أحلام محمود حسن (٢٠١٠) : صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج ، الأزريطة ، مركز الإسكندرية للكتاب .

١٠ إيمان سعيد عبد الحميد (٢٠١٢) : برنامج إرشادى قائم على إستراتيجيات التفكير الإيجابى لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. مجلة الطفولة والتربية بجامعة إسكندرية،١٢(١) ، ٢٤٧-٢٩٣.

١١ بديعة حبيب نبيهان (٢٠١٠) : فاعلية برنامج تدريبى فى السلوكيات الأمانية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٥ (٦٨) ، ١٥٨-١٥٩.

١٢ بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (ط٢) ، الرياض ، دار الزهراء .

١٣ تيسير مفلح كوافحة (٢٠١٠) : القياس والتقييم وأساليب التشخيص فى التربية الخاصة (ط٣) ، عمان ، دار المسيرة .

١٤ حميدة السيد العربى (٢٠١٥) : مقدمة فى صعوبات التعلم (ط١) ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

١٥ زينب دردير علام، وزينب رجب البنا (٢٠١٤) : برنامج قائم على الأنشطة الحركية فى تنمية مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة ، مجلة التربية وثقافة الطفل ، المؤتمر الأول الدولى لكلية

رياض الأطفال ، جامعة المنيا .

١٦ خولة أحمد يحى (٢٠١٤) : البرامج التربوية للأفراد ذوى الحاجات الخاصة (ط٥) ، عمان ، دار المسيرة .

١٧ زكريا أحمد الشربينى ، ويسرية أنور صادق (٢٠٠٥) : نمو المفاهيم العلمية للأطفال (ط٢) ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

١٨ سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٧) : المخ وصعوبات التعلم (ط١) ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

١٩ سالم حسين عبدالله (٢٠١٤) : أثر برنامج للتفكير الإيجابى فى خفض الاغتراب النفسى وتحسين التحصيل الدراسى لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٢٠ سكوت دبليوفنترولا (٢٠٠٣) : قوة التفكير الإيجابى فى الأعمال (ط١) ، مكتبة العبيكان .

٢١ سعيد كمال العزالى (٢٠١١) : تربية وتعليم ذوى صعوبات التعلم (ط١) ، عمان ، دار المسيرة .

٢٢ سرى محمد رشدى (٢٠١٥) : التقييم والتشخيص فى التربية الخاصة (ط٢) ، الرياض ، دار الزهراء .

٢٣ سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠أ) : المرجع فى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (ط١) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلوالمصرية .

٢٤ سرى رشدى بركات (٢٠٠٨) : الأرشاد النفسى لذوى الأحتياجات الخاصة (ط١) ، الرياض ، دار الزهراء .

٢٥ سيد محمود الطواب ، وأحمد شعبان محمد (٢٠١٢) : صعوبات التعلم فى رياض الأطفال (ط١) ، الأزريطة ، مركز الأسكندرية للكتاب .

٢٦ سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١) : ذو صعوبات التعلم الأجتماعية

والأنفعالية (خصائصهم ، إكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم) (ط١) ، عمان ، دار المسيرة .

٢٧ سليمان عبد الواحديوسف (٢٠١٠ب) : الإرشاد النفسى والتربوى لذوى الاحتياجات الخاصة ، الأسكندرية ، دار الجامعة الجديدة .

٢٨ شحاتة سليمان محمد (٢٠٠٨) : تنشئة الطفل وحاجاته بين الواقع والمأمول ، مركز الأسكندرية ، الأزريطة .

٢٩ عادل عبدالله محمد (٢٠١٠) : مدخل إلى التربية الخاصة (ط١) ، الرياض ، دار الزهراء .

٣٠ طارق عبد الرؤوف عامر ، وربيع عامر (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم (مفهومة ، تشخيصة ، علاجها) (ط١) ، الجيزة .

٣١ عبدالله عادل راغب (٢٠١٣) : فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الأجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات للأداب والعلوم التربوية جامعة عين شمس .

٣٢ عواطف محمد حسانين(٢٠١٢) : سيكولوجية التعلم (ط١) ، الجيزة ، المكتبة الأكاديمية .

٣٣ عرفات صلاح شعبان (٢٠٠٤) : فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الأجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٤ عبير محمود عبد الخالق (٢٠٠٨) : إجادة فنون القبول من الأخرين وعلاقتها بالتفكير الإيجابى لدى الأطفال ، رسالة دكتوراة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣٥ على أحمد مصطفى ، ومحمد محمود على (٢٠١٣) : علم النفس

الإيجابى (ط١) ، الرياض ، الزهراء .

٣٦ غادة حسن النكلاوى (٢٠٠٩) : الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .

٣٧ فراج فهد المطيرى (٢٠١١) : صعوبات التعلم عند الموهوبين (ط١) ، الكويت ، دار المسلية .

٣٨ كريمان بديرعبد السلام (٢٠١١) : التعليم الإيجابى وصعوبات التعلم (رؤية نفسية تربوية معاصرة) ، (ط٢) ، القاهرة ، عالم الكتب .

٣٩ كارولين ويستراتون (٢٠١٣) : السنوات اللامعقولة (ط١) ، دمشق ، دار علاء .

٤٠ محمد النوبى محمد (٢٠١١) : صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات (ط١) ، دار الصفا .

٤١ ماجد عيد عبد الهادى (٢٠١٤) : فعالية برنامج للأمهات والمعلمات فى تنمية بعض المهارات الأستقلالية لدى عينة من الأطفال ذوى الأعاقة العقلية المتوسطة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعةعين شمس .

٤٢ ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٣) : دراسة الحالة لذوى الأحتياجات الخاصة (ط٢) ، الرياض ، دار الزهراء .

٤٣ ناديا محمد العريفى (٢٠٠٥) : الأسرة وبرمجة التفكير الإيجابى (ط٢) ، الرياض ، الملك فهد .

٤٤ يوسف محيلان العنزى (٢٠٠٨) : دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابى وإستراتيجيات التعلم فى علاج التأخر الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى فى دولة الكويت ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

ثانياً : المراجع الأجنبية

45 Armstrong, J. (2002). Exploring the effects of individual dramatherapy with a child diagnosed with learning disabilities: a case study (Doctoral dissertation , Concordia University).

46 Bob Algozzine ,Robert Putnam,Robert H. Horner (2012).Support For Teaching students with learning Disabilities Academic skills and social behaviors within aRespanse-to- intervention model

47 Burnett, P. C. (1994). Self-talk in upper elementary school children: Its relationship with irrational beliefs, self-esteem, and depression. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 12(3), 181-188.

48 Caprara, G. V., & Steca, P. (2006). The contribution of self-regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance.

49 Journal of Social and Clinical Psychology, 25(6), 603.

50 Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. Epidemiologia e psichiatria sociale, 15(01), 30-43.

51 Collins,B(2004): The Effects Avoluntary Counseling Porgram For Students Experiencing Academic difficulty journal Of college Student Personnel Vol 23, No4,PP360-361.

52 Compbell,C,2005:Mativational Group Counseling For Law-Performing Students Journal for Specialists in group Work Vol15, No1,PP 43-50.

53 Comer, U. B. (2009). Puppetry as an Instructional Practice for Children with Learning Disabilities: A Case Study. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

54 Desoete, A., Ceulemans, A., De Weerdt, F., & Pieters, S. (2012). Can we predict mathematical learning disabilities from symbolic and non-symbolic comparison tasks in kindergarten? Findings from a longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 82(1), 64-81.

55 Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., & Wood, A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. School Psychology Review, 43(2), 132-152.

Fletcher, J. M. (2012). Classification and identification of learning disabilities. Learning about learning disabilities, 1-25.

56 Gallegos, J.(2008). Preventing childhood anxiety and depression: 54 -Testing the effectiveness of a school-based program in Mexico, The University of Texas at Austin.

57 Garry, M., Manning, C. G., Loftus, E. F., & Sherman, S. J. (1996). Imagination inflation: Imagining a childhood event inflates confidence that it occurred. Psychonomic Bulletin & Review, 3(2), 208-214.

58 Goldberg, C. (2005). The effects of elaborate help giving using 8th grade students with learning disabilities as peer tutors in computer classrooms. Arcadia University.

59 Hamid, A. E. (2015). Emotional and Behavioral Problems of Children with Learning Disabilities. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial

Research.

60 Hill, S. (2014). Narrative and person-centered art therapy for children with learning disabilities. Saint Mary's College of California.

61 Julie, K. N., & Edward, C. C. (2002). The Positive Psychology of Negative Thinking. Journal of Clinical Psychology, 9, 993-1001.

62 Jenkins, Leslie R., Indiana U., US.(2014). Dissertation Abstracts Internationa: Humanities and Social Sciences, Vol 75(2-A).

63 Kamann, M. P., & Wong, B. Y. (1993). Inducing adaptive coping self-statements in children with learning disabilities through self-instruction training. Journal of learning Disabilities, 26(9), 630-638.

64 Kimbrough Jr, R. B. (1997). The Mystique of the Successful College Administrator. College and University, 72(4), 9-13.

65 Lightsey Jr, O. R., & Boyraz, G. (2011). Do positive thinking and meaning mediate the positive affect—Life satisfaction relationship?. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 43(3), 203.

66 McGuinness, C. (2013). Teaching thinking: Learning how to think. In Presented at the Psychological Society of Ireland and British Psychological Association's Public Lecture Series.

67 Montelpare, E. (2012). Children with an identified learning disability and their understanding of the social world (Doctoral dissertation, LAKEHEAD UNIVERSITY).

68 McCay, L. O., & Keyes, D. W. (2001). Developing social competence in the inclusive primary classroom. Childhood Education, 78(2), 70-78.

69 Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-

leadership: The influence of self- talk and mental imagery on performance. Journal of Organizational Behavior, 13(7), 681-699.

70 Shepherd, R. (2014). 6 Special educational needs and disabilities: Supporting the needs of children and young people through inclusive practice. Empowering the Children's and Young People's Workforce: Practice Based Knowledge, Skills and Understanding, 83.

71 Trujillo, Fran(2005) ." Positive Thinking for Children -- An Art and a Science." Independent School., Vol. 65 Issue 1, p116 .

72 Stallard, P. (2003). Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people. John Wiley & Sons.

73 Telzrow, C. F., & Bonar, A. M. (2002). Responding to students with nonverbal learning disabilities. Teaching Exceptional Children, 34(6), 8-13.

74 McMaster, M. (1995). Consciousness and Listening.

75 Talebizadeh, Sahar. (2009.College students with learning disability and perceived self-esteem as measured by the Behaviour Assessment System for Children (BASC-2)-College. Adler School of Professional Psychology.

76 Talebizadeh, Sahar. (2009.College students with learning disability and perceived self-esteem as measured by the Behaviour Assessment System for Children (BASC-2)-College. Adler School of Professional Psychology.

77 Wallace, G., & McLoughlin, J. A. (1979). Learning disabilities: Concepts and characteristics. Merrill.